USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ESCUELA DE DOCTORADO
INTERNACIONAL DE LA USC

M. Rosario
Gómez Alcalde

Tesis doctoral

El lugar y la comunidad en las aulas de educación infantil. Un estudio exploratorio con una muestra de centros educativos de la ciudad de Lugo

Santiago de Compostela, 2025

Programa de doctorado en Equidad e Innovación en Educación

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ESCOLA DE DOUTORAMENTO
INTERNACIONAL DA USC

TESIS DOCTORAL

EL LUGAR Y LA COMUNIDAD EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN INFANTIL. UN ESTUDIO EXPLORATORIO CON UNA MUESTRA DE CENTROS EDUCATIVOS DE LA CIUDAD DE LUGO

Autora

M. Rosario Gómez Alcalde

Director: José A. Armas Castro

Tutor: José Felipe Trillo Alonso

PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EN EQUIDAD E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE COMPOSTELA

2025

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Agradecimientos

Una tesis doctoral es mucho más que un trabajo académico. Este largo viaje lleno de dudas y hallazgos no habría sido posible sin el acompañamiento y el apoyo de muchas personas e instituciones. Aunque no puedo nombrarlas a todas, quiero que cada una se sienta incluida en estas líneas.

Mi gratitud a las personas del Grupo de Investigación RODA, de la Universidad de Santiago de Compostela. En ellas encontré apoyo, discusiones y recursos que me ayudaron a avanzar en momentos de incertidumbre. Quiero mencionar especialmente a Jorge Conde Miguélez, José Armas Castro y Leticia López Mondéjar, que me acompañaron a lo largo de esta trayectoria. Sin su cercanía, orientación y confianza, este camino habría sido mucho más accidentado.

También a quienes han sido pilares fundamentales en esta investigación: nuestras expertas Alicia, Ángeles, Bibiana, Encarna, Isabel, Katia y Natalia, que con tanta generosidad se sumaron al grupo de discusión, clave para dar los primeros pasos. A las direcciones de los centros escolares de Lugo que, a pesar de las dificultades derivadas de la pandemia, me abrieron sus puertas. Al profesorado de educación infantil, que encontró un espacio para escuchar, compartir y aportar; y a las directoras de las escuelas *Nenea*, *medrar crecendo* y *Montessori Compostela*, dos ejemplos de buenas prácticas educativas que, no solo me abrieron sus puertas, sino también su día a día.

A mi director de tesis, José Armas Castro, le agradezco profundamente, no solo su conocimiento y experiencia, sino también la paciencia, la atención constante y la habilidad para transformar lo complejo en abordable. Y a Felipe Trillo Alonso, tutor de la tesis, gracias por su apoyo y por ayudar a allanar esos pequeños (y no tan pequeños) obstáculos del camino.

Por supuesto, a mi familia y amistades. Su apoyo incondicional, su escucha activa y su presencia constante han sido esenciales para mantener el equilibrio, sostener la motivación y no perder de vista lo verdaderamente importante.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Dedicatoria

A mi familia, compañeros de vida, refugio y motor.

A mis lugares. Esos espacios son memoria, raíz y sentido. Lugares que nos marcan, que nos enseñan, y a los que siempre puedo volver, aunque sea en el recuerdo.

Que este trabajo sea también un pequeño homenaje al arraigo, no como límite, sino como punto de partida.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Índice

Agradecimientos V
Dedicatoria VII
Índice IX
Resumen XV
Summary XVII
Índice de tablas XIX
Índice de gráficos XXI
Notas previas XXIII

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN BASADA EN EL LUGAR Y LA COMUNIDAD 7
1.1. ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN BASADA EN EL LUGAR 8
1.2. RELACIONES E INFLUENCIAS 11
1.2.1. Educación ambiental 11
1.2.2. Educación al aire libre 12
1.2.3. Educación indígena 13
1.2.4. Geografía humanística y crítica 14
1.2.5. Aprendizaje basado en proyectos 16
1.2.6. "Algo está sucediendo aquí" 17
1.3. DESARROLLOS DE LA EDUCACIÓN BASADA EN EL LUGAR 18
1.3.1. El enfoque liberal de la Educación Basada en el Lugar 19
1.3.1.1. Rasgos del enfoque liberal de la EBL 19
1.3.1.2. Algunas experiencias 20
1.3.2. Pedagogía/Conciencia Crítica del Lugar 22
1.3.2.1. Rasgos de la Pedagogía Crítica del Lugar 22
1.3.2.2. Algunas experiencias 24
1.3.3. Educación Indígena Basada en la Tierra 26
1.3.3.1. Rasgos de la Educación Indígena 26
1.3.3.2. Algunas experiencias 27
1.4. BENEFICIOS Y DESAFÍOS DE LA EBL 31
1.4.1. Los beneficios de la EBL 31
1.4.2. Desafíos y críticas de la EBL 33
1.5. REVISIÓN DE LA LITERATURA SOBRE EBL 34

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1.5.1. Otras revisiones de la literatura sobre EBL 35
1.5.2. La EBL en educación infantil. Revisión de la literatura....36
1.5.2.1. Distribución temporal, espacial y tipológica 36
1.5.2.2. Autores e instituciones de origen.... 38
1.5.2.3. Revistas relevantes y centros de interés.... 40
1.6. LA EBL EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL 43
1.6.1. EBL desde la primera infancia 43
1.6.2. El currículo de Educación Infantil y la EBL 44
1.7. EL LIMITADO DESARROLLO DE LA EBL EN ESPAÑA....47
1.7.1. Escuelas bosque....49
1.7.2. Amara Berri 50
1.7.3. Escuelas Montessori. 50
1.7.4. Comunidades de aprendizaje 51
1.7.5. La pedagogía Waldorf 52
CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA 55
2.1. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN 55
2.1.1. Paradigma filosófico 56
2.1.2. Métodos mixtos de investigación....57
2.1.3. Diseños empleados en MMI 58
2.2. LOS REFERENTES TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN 59
2.2.1. La Teoría de las Representaciones Sociales 59
2.2.1.1. Emergencia y funciones de las RS.... 60
2.2.1.2. Enfoques teóricos sobre las RS.... 61
2.2.1.3. Recogida y análisis de datos 61
2.2.2. La Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*)....62
2.3. LA PREGUNTA Y LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN 64
2.3.1. La pregunta de investigación....65
2.3.2. Los objetivos de la investigación....67
2.4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN 68
2.4.1. El diseño....68
2.4.2. Los participantes....69
2.4.2.1. El grupo de personas expertas. 69
2.4.2.2. La muestra de profesorado de educación infantil 70
2.4.2.3. Los centros de buenas prácticas de EBL.... 73
2.4.3. Los instrumentos de recogida de datos....73
2.4.3.1. El grupo de discusión.... 73
2.4.3.2. El cuestionario 75
2.4.3.2.1. Pruebas de idoneidad del cuestionario.... 76
2.4.3.3. La entrevista semiestructurada.... 79
2.4.3.3.1. Procesos de validación de la entrevista.... 80
2.4.4. El procedimiento de recogida de los datos 81

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.4.4.1. El grupo de discusión 81
2.2.4.2. El cuestionario al profesorado participante 82
2.4.4.3. Las entrevistas semiestructuradas 82
2.4.5. El análisis de los datos 83
2.4.5.1. Herramientas de análisis de los datos 84
2.5. CONTEXTO Y LÍMITES DE LA INVESTIGACIÓN 86
2.5.1. El contexto de la investigación 86
2.5.2. Los límites externos de la investigación 86
2.5.3. Los límites internos de la investigación 87
2.6. ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN 88

CAPÍTULO 3. REPRESENTACIONES DEL GRUPO DE EXPERTAS SOBRE EBL 93
3.1. EL GRUPO DE DISCUSIÓN 93
3.1.1. Educación Basada en el Lugar y la Comunidad 95
3.1.2. El currículo 96
3.1.3 El profesorado 97
3.1.4. El alumnado 99
3.1.5. El potencial de la EBL 99
3.1.6. Obstáculos 100
3.1.7. Las salidas al entorno 101
3.1.8. El futuro de la EBL 103

CAPÍTULO 4. LA EBL EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN INFANTIL 107
4.1. REPRESENTACIONES DEL PROFESORADO SOBRE LA EBL 108
4.1.1. Palabras asociadas con EBL 108
4.1.2. Lugares, recursos e instituciones utilizadas 111
4.1.3. Frecuencia de uso de recursos locales 113
4.1.4. Análisis comparativo (ítems 1, 2 y 3) 115
4.2. FACTORES QUE FAVORECEN EL USO DE LOS RECURSOS DE LA LOCALIDAD Y LA COMUNIDAD. 116
4.3. DIFICULTADES PARA UNA EBL 117
4.4. VALORES EDUCATIVOS QUE FAVORECE UNA EBL 119
4.5. RELACIONES ENTRE EL CURRÍCULO Y LA EBL 120
4.5.1. Presencia de la EBL en el currículo de educación infantil 121
4.5.2. En qué medida el currículo favorece o dificulta a la EBL 122
4.5.3. Los enfoques curriculares que favorecen la EBL 123
4.6. INFLUENCIA DE LA ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS EN LA EBL 125
4.7. EL PAPEL DE LAS FAMILIAS EN LAS ACTIVIDADES DE EBL 127
4.8. LAS SALIDAS ESCOLARES: BENEFICIOS, FRECUENCIA Y EXIGENCIAS. 129

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.8.1. Beneficios de las salidas escolares. 130
4.8.2. Frecuencia deseable de las salidas escolares 131
4.8.3. Las salidas escolares: oportunidades y exigencias 132
4.9. BUENAS PRÁCTICAS DE EBL 133
4.9.1. Características de las buenas prácticas educativas 134
4.9.2. Las salidas escolares como buenas prácticas de EBL 136
4.10. CONCORDANCIAS Y DISCREPANCIAS ENTRE LAS EXPERTAS Y EL PROFESORADO ENCUESTADO 139
4.10.1. Las características de la EBL....140
4.10.2. Factores que contribuyen al uso de la localidad 141
4.10.3. Dificultades para una EBL....142

CAPÍTULO 5. BUENAS PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN BASADA EN EL LUGAR...149
5.1. BUENAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN INFANTIL 149
5.2. BUENAS PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN BASADA EN EL LUGAR 151
5.3. DOS EJEMPLOS DE BUENAS PRÁCTICAS DE EBL....152
5.3.1. Colegio Internacional Montessori Compostela 152
5.3.2. Nenea, medrar creando 154
5.4. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS 154
5.4.1. Fundamentos personales y pedagógicos 155
5.4.1.1. Origen 156
5.4.1.2. Enfoque.... 157
5.4.1.3. Currículo 158
5.4.2. Puesta en funcionamiento y método 160
5.4.2.1. Metodología.... 160
5.4.2.2. Jornada escolar.... 162
5.4.2.3. Ratio.... 165
5.4.2.4. Profesorado 165
5.4.2.5. Evaluación 166
5.4.3. Contexto....166
5.4.3.1. Las familias. 166
5.4.3.2. La comunidad 167
5.4.3.3. La naturaleza.... 170
5.4.4. Impacto 171
5.4.4.1. El sentido del lugar 171
5.4.4.2. Ventajas y beneficios 171
5.4.4.3. Adaptación al sistema escolar 172
5.5. BUENAS PRÁCTICAS E INDICADORES DE CALIDAD....173

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN 179

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS....189

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXOS 205
ANEXO 1. COMUNICACIÓN PARA EXPERTAS QUE PARTICIPARON EN EL GRUPO DE DISCUSIÓN Y GUION DE PREGUNTAS 207
ANEXO 2. TRANSCRIPCIÓN DE LAS SESIONES DEL GRUPO DE DISCUSIÓN 211
ANEXO 3. CARTAS DE SOLICITUD DE PARTICIPACIÓN PARA LOS DIRECTORES DE LOS CENTROS ESCOLARES (COPIA TRANSCRITA) 229
ANEXO 4. CORREOS DE VALIDACIÓN Y PILOTAJE DE LOS CUESTIONARIOS. 231
ANEXO 5. CUESTIONARIO DE PROFESORADO Y 4 EJEMPLOS CUBIERTOS 235
ANEXO 6. CARTA DE VALIDACIÓN DEL GUION DE LA ENTREVISTA 261
ANEXO 7. GUION DE PREGUNTAS PARA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA 265
ANEXO 8. TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS 269
ANEXO 9. ENLACE ARCHIVO DE ANÁLISIS DE DATOS DE LA TESIS 291

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Resumen

La Educación Basada en el Lugar (*Place-Based Education*) es un enfoque educativo que promueve el uso del entorno local y la comunidad como escenarios para el aprendizaje de las áreas del currículum. La Educación Basada en el Lugar (EBL), además de pretender la mejora de los resultados académicos, se orienta al desarrollo del sentido de lugar, la identidad ecológica y los valores de sostenibilidad. El movimiento de la EBL surgió en los años 1990, en el contexto de la educación ambiental estadounidense, y alcanzó un importante desarrollo en las dos últimas décadas en los Estados Unidos, Canadá, Australia, Nueva Zelanda, los Países Escandinavos o el Reino Unido, entre otros. En España ha tenido una recepción limitada.

Esta tesis pretende responder a la siguiente **pregunta de investigación**: *¿Qué papel otorga el profesorado de Educación Infantil a la localidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje; cómo utiliza los recursos del lugar en las diferentes actividades de enseñanza; y de qué forma estas estrategias y prácticas contribuyen a la construcción de la identidad y del sentido de lugar?*

Esta pregunta se descompone en varios **objetivos**: 1) realizar una revisión de la literatura reciente sobre la EBL con la finalidad de crear el marco teórico de la investigación ; 2) analizar el currículo de educación infantil de la Comunidad Autónoma de Galicia desde la perspectiva de la EBL; 3) identificar a un grupo de maestras y maestros con una trayectoria reconocible en el uso del medio ambiente local y la comunidad, para identificar por medio de un grupo de discusión pautas habituales en este tipo de prácticas; 4) analizar las representaciones y las prácticas sobre EBL de una muestra del profesorado de educación infantil del municipio de Lugo; 5) Localizar y analizar buenas prácticas de educación infantil que tomen como marco de referencia la EBL en el uso educativo de la localidad, el medio ambiente y la comunidad..

Se utiliza una **metodología** propia de la investigación con métodos mixtos, que combina datos cualitativos y cuantitativos. En la primera parte, se empleó un diseño exploratorio secuencial (DEXPLOS). Se organizó un grupo de discusión (predominancia cualitativa) con 7 personas expertas, que permitió generar categorías de análisis y construir un cuestionario que se aplicó a 63 docentes de educación infantil del ayuntamiento de Lugo (predominancia cuantitativa). En la segunda parte, se seleccionaron dos buenas prácticas de EBL y se analizaron en profundidad mediante entrevistas semiestructuradas (predominancia cualitativa) a las directoras de los centros.

Los datos cualitativos se analizaron mediante los programas ATLAS.ti y MAXQDA, mientras que los datos cuantitativos fueron procesados con SPSS. El análisis de los datos siguió los principios y procedimientos de la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*).

Los resultados del grupo de discusión indican una valoración positiva de la EBL en cuanto a la mejora de los aprendizajes, la creación de vínculos con el territorio y la comunidad y el

USC DE COMPOSTELA

desarrollo de valores ambientales. Las personas expertas destacan el potencial de la EBL para generar aprendizajes significativos, fomentar el compromiso comunitario, fortalecer la relación con el entorno local y desarrollar la mentalidad ecológica. Las salidas escolares y los proyectos vinculados al entorno local son estrategias paradigmáticas.

El cuestionario al profesorado muestra cierta discrepancia entre una representación teórica muy positiva de la EBL y una aplicación práctica limitada. A pesar de apreciar barreras estructurales y organizativas para su puesta en práctica, reconocen el valor educativo de la EBL, su potencial para favorecer las relaciones con el lugar y la comunidad, el aprecio por el medio y la conciencia crítica y ciudadana. Consideran fundamental el papel de las familias como aliadas de las experiencias educativas en el lugar, y las salidas escolares a entornos naturales y urbanos son vistas como buenas prácticas educativas.

Las entrevistas a las directoras de las escuelas *Montessori Compostela* y *Nenea, medrar creando* demuestran que la EBL tiene un impacto transformador, integrando al alumnado, las familias y la comunidad en un proceso educativo basado en el conocimiento y la mejora del entorno local. Las salidas educativas, cuidadosamente diseñadas, permiten conectar el aprendizaje con el entorno natural y social y fomentan el compromiso cívico y la sostenibilidad.

Aunque la EBL no tiene una tradición importante en España, la educación al aire libre y en contacto con la naturaleza están alcanzando aceptación en las últimas décadas. El profesorado de educación infantil tiene una alta valoración de las actividades fuera del aula, como medio para vincular la escuela con la localidad y con la vida real y para desarrollar valores sociales y ambientales. No obstante, se perciben obstáculos como la deficiente formación inicial y continuada del profesorado, un currículo oficial demasiado amplio y detallado, las rutinas organizativas de los centros escolares y la escasa producción y difusión de buenas prácticas de EBL.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Summary

Place-Based Education (PBE) is an educational approach that promotes the use of the local environment and community as settings for learning curriculum areas. Place-Based Education (PBE) is aimed not only at improving academic results, but also at developing a sense of place, ecological identity, and sustainability values. The PBE movement emerged in the 1990s in the context of US environmental education and has grown significantly over the last two decades in the United States, Canada, Australia, New Zealand, Scandinavia, and the United Kingdom, among other countries. In Spain, it has had a limited reception.

This thesis aims to answer the following research question: *What role do early childhood education teachers assign to the local community in the teaching and learning process? How do they use local resources in different teaching activities? How do these strategies and practices contribute to the construction of identity and a sense of place?*

This question is broken down into several objectives: 1) to review the literature on EBL in order to create the theoretical framework for the research; 2) to analyze the early childhood education curriculum of the Autonomous Community of Galicia from the perspective of EBL; 3) to identify a group of experts in the field of EBL to organize a discussion group; 4) analyze the representations and practices of LBL in a sample of early childhood education teachers in the municipality of Lugo; 5) Locate and analyze good practices of LBL in early childhood education and analyze the effects on student education.

A methodology specific to mixed methods of research is used, combining qualitative and quantitative data. In the first part, a sequential exploration design (DEXPLOS) was used. A focus group (predominantly qualitative) was organized with seven experts, which allowed for the generation of categories of analysis and the construction of a questionnaire that was administered to 63 early childhood education teachers in the municipality of Lugo (predominantly quantitative). In the second part, two good practices of EBL were selected and analyzed in depth through semi-structured interviews (predominantly qualitative) with the directors of the centers.

The qualitative data were analyzed using ATLAS.ti and MAXQDA software, while the quantitative data were processed using SPSS. The data analysis followed the principles and procedures of Grounded Theory.

The results of the discussion group indicate a positive assessment of EBL in terms of improving learning, creating links with the territory and the community, and developing environmental values. Experts highlight its potential to generate meaningful learning, foster community engagement, strengthen relationships with the local environment, and develop an ecological mindset. School trips and projects linked to the local environment are paradigmatic strategies.

The teacher questionnaire shows some discrepancy between a very positive theoretical representation of EBL and its limited practical application. Despite recognizing structural and organizational barriers to its implementation, teachers acknowledge the educational value of

USC DE SANTIAGO

EBL, its potential to foster relationships with the place and the community, appreciation for the environment, and critical and civic awareness. They consider the role of families as allies in educational experiences in the local area to be fundamental, and school trips to natural and urban environments are seen as good educational practices.

Interviews with the directors of *Montessori Compostela* and *Nenea, medrar creando* show that EBL has a transformative impact, integrating students, families, and the community into an educational process based on knowledge and improvement of the local environment. Carefully designed educational outings connect learning with the natural and social environment and foster civic engagement and sustainability.

Although EBL does not have a significant educational tradition in Spain, outdoor education and contact with nature have been gaining acceptance in recent decades. Early childhood education teachers highly value activities outside the classroom as a means of linking the school with the local community and real life and of developing social and environmental values. However, obstacles are perceived, such as poor initial and continuing teacher training, an overly broad and detailed official curriculum, organizational routines in schools, and the limited production and dissemination of good practices in EBL.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Índice de tablas

Tabla 1. Categorías de la EBL según Granit-Dgani (2021) y Seawright (2014). 19
Tabla 2. Documentos más citados y primer autor/a. 39
Tabla 3. Universidades de origen de las publicaciones. 40
Tabla 4. Ranking de revistas por número de publicaciones. 40
Tabla 5. Palabras clave. 41
Tabla 6. Categorización de las palabras clave. 42
Tabla 7. Tabla comparativa currículos 330/2009 y 150/2022. 46
Tabla 8. Fundamentos de los enfoques de investigación. 55
Tabla 9. Modelos filosóficos. 56
Tabla 10. Diseños de MMI según anotaciones de Morse y Creswell. 58
Tabla 11. Diagramas de los diseños básicos de MMI. 59
Tabla 12. Orden de las preguntas de investigación siguiendo la secuencia del diseño de investigación. 64
Tabla 13. Diseño de la investigación. 68
Tabla 14. Profesorado participante por centro escolar y titulación. 71
Tabla 15. Datos descriptivos del profesorado participante. n=63. 72
Tabla 16. Personas entrevistadas en los centros seleccionados como buenas prácticas. 73
Tabla 17. Sugerencias de las expertas del grupo de discusión. 74
Tabla 18. Cautelas en la construcción de cuestionarios. 76
Tabla 19. Resultados del alfa de Cronbach de los ítems del cuestionario. 77
Tabla 20. Plantilla de validación de datos de identificación del cuestionario. 78
Tabla 21. Plantilla de validación de los ítems del cuestionario. 78
Tabla 22. Sugerencias de las evaluadoras. 79
Tabla 23. Sugerencias de expertos/as para la validación de la entrevista. 81
Tabla 24. Autoevaluación de la entrevista. (1=valor más bajo; 5=valor más alto) 83
Tabla 25. Imperativos de la ciencia. 89
Tabla 26. Categoría: Educación Basada en el Lugar. 96
Tabla 27. Categoría: Currículo. 97
Tabla 28. Categoría: Profesorado. 98

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

Tabla 29. Categoría: Alumnado. 99
Tabla 30. Categoría: Potencial de la EBL. 100
Tabla 31. Categoría: Obstáculos para una EBL. 101
Tabla 32. Categoría: Salidas al entorno. 102
Tabla 33. Categoría: Qué hacer. 103
Tabla 34. Concepto de EBL según el criterio de frecuencia de mención del profesorado de E.I. n=63. 109
Tabla 35. Lugares, recursos, instituciones utilizadas en la práctica educativa, según la frecuencia de mención. n=63. 111
Tabla 36. Factores que contribuyen al uso de los recursos locales. n=63. 116
Tabla 37. Influencia de la organización de los centros escolares en la EBL. Medias. 125
Tabla 38. Beneficios de las salidas escolares. n=63. 130
Tabla 39. Frecuencia deseable de salidas escolares. n=63. Frecuencias y porcentajes. 131
Tabla 40. Ventajas y exigencias de las salidas escolares. n=63. Medias. 132
Tabla 41 Características de las buenas prácticas de EBL. n=53. 134
Tabla 42 Salidas escolares y espacios a los que se realizan. n=53. Frecuencia. 136
Tabla 43. Características de la EBL de los dos grupos de participantes. 141
Tabla 44. Factores que contribuyen al uso de los recursos de la localidad. F= Frecuencia de aparición. 141
Tabla 45. Rasgos de buenas prácticas en educación infantil. 150
Tabla 46. Características del profesorado. 151
Tabla 47. Características de las Buenas Prácticas de EBL. 151
Tabla 48. Entrevista semiestructurada: códigos y subcódigos. 155
Tabla 49. Cumplimiento de los indicadores de Buenas prácticas. 175

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Índice de gráficos

Gráfico 1. Año de publicación de los trabajos en las bases de datos WOS y Scopus. 37
Gráfico 2. Tipos de documentos en WOS y en Scopus. 37
Gráfico 3. Distribución geográfica de las publicaciones. 38
Gráfico 4. Autores y autoras más productivos. 38
Gráfico 5. Indicadores de la EBL en los Decretos 330/2009 y 150/2022. Frecuencias. 46
Gráfico 6. Estrategias de aprendizaje en los Decretos 330/2009 y 150/2022. Frecuencias. 47
Gráfico 7. Nube de palabras de las expertas sobre EBL. 94
Gráfico 8. Concepto de EBL según criterio de relevancia autoadjudicada. 110
Gráfico 9. Lugares, recursos, instituciones utilizadas por el profesorado. 112
Gráfico 10. Análisis de coocurrencias. 113
Gráfico 11. Resultados descriptivos de la frecuencia con la que usan los recursos 113
Gráfico 12. Análisis de contraste: Años de docencia en educación infantil/ Frecuencia de uso del recurso expertos locales. 114
Gráfico 13. Análisis de contraste: Años de docencia en Lugo/ Frecuencia de uso del recurso expertos locales. 114
Gráfico 14. Dificultades para una EBL. 118
Gráfico 15. Análisis de contraste: Formación específica/Amplitud del currículo 119
Gráfico 16. Valores educativos que promueve la EBL 119
Gráfico 17. Análisis de contraste: Años de docencia en Lugo/Valores ambientales 120
Gráfico 18. Presencia en el currículo de aspectos de EBL. Medias. 121
Gráfico 19. Análisis de contraste: Titularidad del centro/Desarrollo sostenible 122
Gráfico 20. Grado de acuerdo con las afirmaciones 122
Gráfico 21. Enfoques curriculares que favorecen la EBL 123
Gráfico 22. Análisis de contraste: Titularidad del centro/Currículo globalizado 124
Gráfico 23. Análisis de contraste: Años de docencia en Lugo/Currículo globalizado 124
Gráfico 24. Análisis de contraste: Contexto del centro/Los centros colaboran con otras instituciones locales. 125
Gráfico 25. Análisis de contraste: Contexto del centro/Los centros apoyan las iniciativas del profesorado. 126
Gráfico 26. Análisis de contraste: Los centros aducen problemas de tiempo/Años de docencia en Lugo. 126
Gráfico 27 Papel de las familias en actividades relacionadas con la EBL. 127

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gráfico 28. Análisis de contraste: Titularidad del centro/Las familias interfieren o condicionan las actividades de EBL. 128
Gráfico 29. Análisis de contraste: Titularidad del centro/Las familias ponen dificultades a las actividades de EBL. 128
Gráfico 30. Análisis de contraste: Contexto del centro/Las familias colaboran en actividades de EBL. 128
Gráfico 31. Análisis de contraste: Contexto del centro/Las familias interfieren o condicionan las actividades de EBL. 129
Gráfico 32. Análisis de contraste: Contexto de centro/Las familias no valoran los aprendizajes de actividades de EBL.....129
Gráfico 33. Análisis de contraste: Titularidad del centro/Favorece el interés y la curiosidad del alumnado. 133
Gráfico 34. Análisis de contraste: Buenas prácticas/Titularidad del centro. 135
Gráfico 35. Análisis de contraste: Buenas prácticas/Estudios realizados 135
Gráfico 36. Análisis de contraste: Buenas prácticas/Contexto del centro 135
Gráfico 37. Lugares visitados y frecuencia de aparición. 137
Gráfico 38. Análisis de contraste: Salidas escolares/Titularidad del centro. 138
Gráfico 39. Análisis de contraste: Salidas educativas/Años de docencia en Lugo. 139
Gráfico 40. Dificultades para una EBL. Cuestionario 143
Gráfico 41. Dificultades para una EBL. Grupo de discusión 143
Gráfico 42. Nube de palabras: corrientes y enfoques inspiradores de MC y NMC.....157
Gráfico 43. Creación de materiales Montessori.....160
Gráfico 44. Métodos para el fomento del aprendizaje utilizados por ambas escuelas.....161
Gráfico 45. Jornada escolar en NMC.....163
Gráfico 46. Jornadas escolar en MC 164
Gráfico 47. Formas de interacción con la comunidad descritas para NMC.....168
Gráfico 48. Formas de interacción con la comunidad descritas para la MC.....169
Gráfico 49. Dificultades y ventajas en la adaptación a las escuelas convencionales.....172

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Notas previas

En esta tesis:

- Se han seguido las recomendaciones de la *American Psychological Association* (APA 7ª edición) para la elaboración de citas y referencias.
- Se han respetado los principios éticos de consentimiento informado, anonimato y confidencialidad de las personas participantes en la investigación, como proponen Bos (2020), Brown (2020), la *American Psychological Association* (APA, 2017) y otras asociaciones profesionales de investigación en educación.
- Se ha procurado emplear un lenguaje inclusivo a lo largo de todo el texto, evitando expresiones sexistas y promoviendo la igualdad de género en la redacción.
- Las transcripciones y extractos incluidos han sido traducidos al castellano para facilitar el procesamiento de datos mediante los softwares ATLAS.ti y MAXQDA.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Introducción

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

INTRODUCCIÓN

A finales del siglo XIX, John Dewey, destacado representante del movimiento de educación progresista en los Estados Unidos y defensor del papel de la educación en la construcción de las sociedades democráticas, denunciaba el aislamiento de la labor educativa de las escuelas respecto de las experiencias de la vida cotidiana de los estudiantes:

> Desde la perspectiva del niño, el mayor desperdicio en la escuela proviene de su incapacidad para aprovechar las experiencias que obtiene fuera de ella de forma completa y libre dentro de la propia escuela; mientras que, por otro lado, es incapaz de aplicar en la vida diaria lo que aprende en la escuela. Ese es el aislamiento de la escuela: su aislamiento de la vida. Cuando el niño entra al aula, debe apartar de su mente gran parte de las ideas, intereses y actividades que predominan en su hogar y vecindario. Por lo tanto, la escuela, al no poder aprovechar esta experiencia cotidiana, se dedica con ahínco, desde otra perspectiva y por diversos medios, a despertar en el niño el interés por los estudios escolares (Dewey, 1900, p 76).

Un siglo más tarde, un grupo de educadores estadounidenses, procedentes del campo de la educación ambiental y de la educación rural, entre los que destacan David Orr, Clifford Knapp, David Sobel, Gregory Smith o David Gruenewald, pusieron en cuestión los enfoques educativos neoliberales y su obsesión por los estándares y abogaron por reconectar la educación con la vida de los y las estudiantes, con las dimensiones natural y construida del ambiente y con los problemas y las necesidades de la comunidad, inspirándose en John Dewey y los autores de la Escuela Nueva. Los protagonistas de este impulso de las relaciones de la educación con el medio ambiente, la comunidad y la ciudadanía crítica denominaron a este movimiento *Place-Based Education* (Educación Basada en el Lugar, EBL) (Gruenewald y Smith, 2007; Smith y Sobel, 2010; Sobel, 2004).

Desde entonces, la EBL ha experimentado un desarrollo importante en Estados Unidos, Canadá, Australia, Nueva Zelanda, Reino Unido, o los Países Escandinavos, como han puesto de manifiesto algunas revisiones recientes de la literatura (Webber, 2017; Yemini et al., 2023). En España, este enfoque educativo ha tenido una recepción limitada en el sistema educativo ordinario, pero en los últimos años se ha producido un desarrollo notable de las escuelas en la naturaleza y la educación al aire libre que han venido a revitalizar las corrientes de renovación pedagógica promotoras de la vinculación de la escuela con el entorno (Díaz y Otero, 2018; Hueso, 2021; Pérez de Ontiveros, 2021).

La EBL, también referida como Educación Basada en el Lugar y la Comunidad (EBLyC), parte de la idea de que los lugares no son solo el espacio físico que habitan las personas, sino también todo el sistema de relaciones, vínculos y significados que las personas atribuyen al lugar, incluyendo las vivencias, emociones y proyectos que construyen en y para los lugares, y

UNIVERSIDADE

también incluye a las comunidades locales depositarias de los significados y de la historia de esos lugares (Cresswell, 2015).

Desde esta perspectiva, la EBL propone la utilización del lugar, en sus dimensiones ambientales y sociales, para promover el aprendizaje interdisciplinar de los contenidos curriculares como método para mejorar los resultados académicos de los y las estudiantes, promover el sentido de lugar y desarrollar la conciencia crítica sobre los problemas socioambientales de la comunidad (Gruenewald, 2003a; Smith y Sobel, 2010).

Esta tesis doctoral se inspira en el marco teórico de la EBL y pretende responder a la siguiente pregunta de investigación: *¿Qué papel otorga el profesorado de Educación Infantil a la localidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje; cómo utiliza los recursos del lugar en las actividades escolares; y de qué forma estas estrategias y prácticas contribuyen a la construcción de la identidad y del sentido de lugar?*

La tesis se centra en la etapa de educación infantil, un periodo decisivo para el desarrollo cognitivo, emocional y social de la infancia, y utiliza una muestra de profesorado de educación infantil del municipio de Lugo. La neurociencia y la psicología del desarrollo coinciden en que los primeros años de vida son decisivos para consolidar las bases del aprendizaje, la curiosidad y el vínculo con el entorno (UNESCO, 1999). También Francesco Tonucci (2015) insiste en que es antes de los seis años cuando los niños y las niñas aprenden lo más importante para su vida futura.

En el **capítulo 1**, se expone el marco teórico de la investigación, donde se abordan los principios fundamentales de la EBL, sus antecedentes, influencias y desarrollos. Siguiendo la clasificación de Seawright (2014), se analizan las tres corrientes que, según la forma en que comprenden el lugar y su papel educativo, configuran el campo de estudio: el enfoque liberal de la Educación Basada en el Lugar, la Pedagogía Crítica del Lugar y la Educación Indígena Basada en la Tierra.

También se presentan los beneficios, desafíos y críticas que ha suscitado este enfoque educativo. Aunque la EBL aparece como una vía transformadora para dotar de sentido al currículo, fomentar la participación, y promover el respeto por el medio natural y la comunidad, su implantación en España, y particularmente en Galicia, sigue siendo muy limitada, con escasa presencia en los currículos oficiales y poca difusión entre el profesorado.

La revisión de la literatura permitió delimitar el estado actual del conocimiento, identificar su evolución temporal, detectar lagunas existentes y construir un marco conceptual sólido para la investigación (Gough et al., 2017; Zawacki-Richter et al., 2020). Las revisiones recientes de la literatura desvelan un crecimiento notable de la producción científica en las dos últimas décadas.

El **capítulo 2** describe los aspectos metodológicos de la tesis, que adopta un enfoque de métodos mixtos, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas mediante diferentes instrumentos (investigación multimétodo) (Bryant y Charmaz, 2019; Creswell y Plano, 2018). El diseño consta de dos partes: la primera, articulada en dos fases, comienza con un grupo de discusión con siete personas expertas en la materia. A partir del análisis cualitativo de esta fase inicial, se elaboraron las categorías que sirvieron de base para diseñar un cuestionario de predominancia cuantitativa, aplicado a una muestra de 63 docentes de Educación Infantil del municipio de Lugo (DEXPLOS: Diseño exploratorio secuencial) (Hernández-Sampieri et al.,

2018). En la segunda fase, se analizaron las preguntas de integración, comparando respuestas de ambas muestras (expertas y docentes), para identificar concordancias y divergencias. La segunda parte del diseño es de naturaleza cualitativa, se centra en el análisis en profundidad de dos experiencias educativas consideradas buenas prácticas de EBL utilizando entrevistas semiestructuradas.

El análisis de los datos se realizó siguiendo los procedimientos de la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) (Strauss y Corbin, 2002), aplicando procesos de codificación abierta, axial y selectiva, con el apoyo de los programas ATLAS.ti, MAXQDA, SPSS y R. La triangulación metodológica ha aportado profundidad y rigor al análisis, permitiendo establecer relaciones significativas entre los datos y construir un modelo comprensivo sobre el estado actual y el potencial de la EBL en Educación Infantil.

Los capítulos tercero, cuarto y quinto presentan de manera secuenciada los resultados obtenidos a partir de los diferentes instrumentos de investigación.

En el **capítulo 3** se analizan los datos proporcionados por las siete expertas participantes en el grupo de discusión, quienes valoran positivamente el potencial de la EBL, tanto desde una dimensión pedagógica como en su capacidad para fomentar el vínculo con el territorio y la comunidad. Subrayan su papel para generar vínculos afectivos con el territorio, fomentar el compromiso comunitario y construir identidades inclusivas. Asimismo, señalan las salidas escolares y los proyectos vinculados al entorno como estrategias especialmente eficaces para favorecer aprendizajes significativos en y para el lugar.

El **capítulo 4** expone los resultados derivados del cuestionario aplicado a una muestra de profesorado de educación infantil del municipio de Lugo. Los datos reflejan una cierta disonancia entre la representación teórica del enfoque y su aplicación práctica. Si bien algunos recursos del entorno son altamente valorados de manera simbólica, su utilización efectiva resulta limitada. Otros lugares y recursos, por el contrario, están presentes en el día a día escolar aunque no son reconocidos como parte del marco conceptual de la EBL. A pesar de las barreras estructurales como la ratio alumnado/docente, la rigidez organizativa de los centros o la falta de formación específica, el profesorado muestra un reconocimiento generalizado de los beneficios cognitivos, afectivos y sociales de la EBL y subraya el papel fundamental de las familias y las instituciones locales en su implementación. Las salidas al entorno emergen nuevamente como paradigma de las buenas prácticas de EBL.

En el **capítulo 5** se presentan los resultados del análisis de dos experiencias seleccionadas como buenas prácticas de EBL: los proyectos educativos *Montessori Compostela* y *Nenea, medrar creando*. Estos centros ofrecen ejemplos significativos del potencial transformador de la EBL cuando se implementa de forma coherente e intencionada, ajustándose al desarrollo evolutivo del alumnado y promoviendo una pedagogía activa, vivencial y contextualizada. Ambos proyectos utilizan el entorno natural y social como escenario educativo, integran a las familias y la comunidad como agentes clave de la educación, y despliegan procedimientos de documentación y evaluación compartida que valoran al estudiantado de forma integral. Sus propuestas, profundamente enraizadas en el territorio, promueven el aprendizaje a través de experiencias reales en el medio natural y social, fomentando una actitud activa hacia el conocimiento, el compromiso con el entorno y la sostenibilidad.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Los anexos ofrecen los instrumentos, comunicaciones, transcripciones y ejemplos empleados en las distintas fases de la investigación. Su inclusión garantiza la transparencia, la replicabilidad y el rigor metodológico del estudio.

Una investigación destinada a convertirse en tesis doctoral no sería posible sin la colaboración de una gran cantidad de personas e instituciones que, a través de sus aportaciones han ido alumbrando ideas, caminos y procedimientos que facilitaron el trabajo. A algunas de ellas se hace mención en la sección de agradecimientos.

Aquí solo quiero dedicar un recuerdo y agradecimiento que durarán siempre a las personas del Grupo de Investigación RODA de la USC, por servir de espacio de acogida, al grupo de personas expertas que nos ayudaron a dar los primeros pasos en la parte experimental de la investigación, al profesorado de educación infantil del municipio de Lugo que se prestó a participar en la investigación y, por último, pero no menos importante, al director de la tesis por su atención, ayuda y saber hacer. Y, por supuesto, a mi familia y amigos por hacer de soporte y apoyarme continuamente.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 1.
La educación basada en el lugar y la comunidad

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 1.

LA EDUCACIÓN BASADA EN EL LUGAR Y LA COMUNIDAD

Vincular la educación y la escuela con el entorno y con la comunidad de referencia es un principio educativo con una larga tradición pedagógica que se remonta, como mínimo, al pensamiento de J. A. Comenio (1592-1670) (Mateos, 2011) y adopta nuevas manifestaciones en diferentes momentos del sistema escolar contemporáneo. Esta idea de vinculación de la educación con el entorno forma parte, en mayor o menor medida, del pensamiento de los autores y autoras más destacadas de la Escuela Nueva (Del Pozo, 2004; Trilla, 2001), y ha pasado a formar parte de las experiencias de innovación educativa a lo largo de los siglos XX y XXI (Carbonell, 2013; Escudero, 2024; Martínez Bonafé y Rogero Anaya, 2021).

En la década de 1990 un grupo de autores estadounidenses procedentes del ámbito de la educación ambiental y de la educación rural, como David Orr, Paul Theobald, Clifford Knapp, David Sobel, Gregory Smith o David Gruenewald, dieron una nueva dimensión a las relaciones entre la escuela y el entorno: cuestionaron los enfoques educativos neoliberales, al tiempo que insistían en la necesidad de reconectar la educación con la vida de los y las estudiantes, con las dimensiones natural y construida del ambiente y con los problemas y las necesidades de la comunidad. Denominaron a este movimiento *Place-Based Education* (Educación Basada en el Lugar) (Gruenewald y Smith, 2007; Smith y Sobel, 2010; Sobel, 2004; Wattchow y Brown, 2011).

No resulta fácil definir la Educación Basada en el Lugar porque se ha convertido en un "concepto paraguas" (Yemini et al., 2023), en un espacio de confluencia de "aguas intrincadas" (Webber, 2017), que da acogida a una gama variada de iniciativas y prácticas educativas que encuentran un desarrollo destacado en Estados Unidos, Canadá, Australia, así como en varios países europeos y asiáticos (Harrison, 2011; Smith, 2016, 2017). David Sobel, uno de los autores más destacados de esta corriente educativa la define del siguiente modo:

> La educación basada en el lugar es el proceso de utilizar la comunidad local y el entorno como punto de partida para enseñar conceptos de lengua, artes, matemáticas, ciencias sociales, ciencias y otras materias del currículo. Hace hincapié en experiencias prácticas de aprendizaje en el mundo real, este enfoque educativo ayuda a los estudiantes a desarrollar vínculos más fuertes con su comunidad, aumenta el aprecio de los estudiantes por el mundo natural y crea un mayor compromiso como ciudadanos activos y participativos (Sobel, 2004, p. 7).

Para la EBL, el lugar, el medio ambiente y la comunidad son los escenarios desde los que se debe empezar a trabajar todos los contenidos curriculares, y son el lugar y la comunidad los que determinan en buena medida los conocimientos más pertinentes para la enseñanza (Smith y

Sobel, 2010), promoviendo las experiencias en contextos reales, el aprendizaje al aire libre, y la participación en la comunidad.

Una educación basada en el lugar y la comunidad también es decisiva para el desarrollo de la identidad ecológica en la infancia (Boyd, 2018a; Mackey, 2016; Pelo, 2014). Durante la primera infancia comienza a desarrollarse el apego a la naturaleza y el aprecio hacia los seres vivos (Davis, 2005; Sobel, 2008). La EBL propone partir de estos valores infantiles para avanzar hacia una educación que vincule la preocupación por el entorno natural con la dimensión socioambiental que atiende a las personas y a sus formas de relacionarse con los demás y con la naturaleza (Gruenewald, 2003a; Pelo, 2009).

Al mismo tiempo, la EBL pretende contrarrestar el sedentarismo extendido en las sociedades actuales, fomentando las actividades al aire libre, el cuidado del medio ambiente y la capacidad de formular y resolver problemas. A través de este tipo de educación se presta atención a las emociones, las experiencias reales y los vínculos con el lugar como aspectos clave del desarrollo cognitivo, emocional y social de la infancia (Brillante y Mankiw, 2015). Ver el lugar como un punto de partida y no como objetivo final también contribuye a reducir los riesgos localista y chovinista, ya que los aprendizajes realizados en el contexto local sirven de andamiaje para aprendizajes de carácter más global (Sobel, 2004).

Una evaluación realizada en 2010 en más de 100 escuelas estadounidenses que adoptaron programas educativos inspirados en la EBL indicaba:

> La educación basada en el lugar fomenta las conexiones de los estudiantes con el lugar y crea asociaciones entre las escuelas y las comunidades. Impulsa el rendimiento de los estudiantes y mejora la vitalidad ambiental, social y económica. En resumen, la educación basada en el lugar ayuda a los alumnos a aprender a cuidar del mundo comprendiendo dónde viven y actuando en sus propios lugares y comunidades (PEEC, 2010, p. 1).

Antes de adentrarnos en el estudio de los rasgos y los desarrollos de la EBL, haremos un breve recorrido por los antecedentes y las influencias mutuas con otros enfoques educativos.

1.1. ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN BASADA EN EL LUGAR

Aunque el término *Place-Based Education* aparece por primera vez en 1998, en el contexto de la educación ambiental y la educación rural de Estados Unidos (Smith y Sobel, 2010), los autores que han revisado sus orígenes y antecedentes coinciden en que no es algo nuevo, sino que tiene antecedentes lejanos que algunos remontan a Aristóteles (384-322 AC) y su noción de *topos* (lugar) o la relevancia que otorgaba a la experiencia a través de los sentidos (Buxton y Provenzo, 2012; Elfer, 2011).

Antecedentes mucho más reconocibles de la EBL pueden encontrarse en la obra pedagógica de J. A. Comenio (1592-1670), que promovía un aprendizaje derivado de la experiencia sensorial en detrimento del memorístico e insistía en el papel clave del mundo natural en el aprendizaje de los estudiantes. Comenio prestó especial atención a la educación en la primera infancia y era un declarado defensor del juego, el movimiento, las experiencias de primeara mano y el aprendizaje vinculado al lugar (Elfer, 2011). Este fragmento del pensamiento de Comenio sobre el aprendizaje de contenidos geográficos pone de manifiesto su condición de antecedente de la EBL:

> Los rudimentos [de la Geografía] son empezar a aprender qué es una montaña, un valle, un campo, el río, la aldea, la fortaleza, la ciudad, conforme a la oportunidad que para ello ofrezca el lugar en que se crían y educan (Comenio, 2011, p. 243).

El enfoque sensorial y empirista de Comenio anticipó la pedagogía del siglo XIX de Pestalozzi, quien promovería una educación centrada en el niño y basada en la observación y la experiencia directa. Estas ideas fueron desarrolladas por Froebel quien las aplicó a la educación preescolar, sentando las bases teóricas de la educación infantil. Froebel, fundamentó científicamente el interés del juego en la infancia, destacó la conexión entre lo desconocido y lo conocido, y situó la naturaleza como recurso esencial para estimular la imaginación constructiva. Comenio, Pestalozzi y Froebel reconocieron la importancia del contexto local, promoviendo actividades que conectaban al alumnado con su entorno inmediato, y fueron pioneros en proponer experiencias directas y valiosas como las excursiones y la jardinería (Elfer, 2011). Aunque menos explícito en la consideración del contexto local, Rousseau también centra la educación en la infancia y muestra un interés especial por el desarrollo de la observación y la atención a la naturaleza, lo que convierte su obra en un precedente relevante de la EBL (Joyce, 2012; Otero, 2004).

En el último cuarto del siglo XIX, el movimiento de la Escuela Nueva sienta las bases de la pedagogía contemporánea. “La Escuela Nueva fue precursora de la enseñanza experimental, activa e integral (…) cualquier espacio exterior se convierte en un aula de aprendizaje globalizado en el que todas las disciplinas se entrelazan entre sí” (García-Sampedro, 2019, p. 9). Dentro de esta corriente heterogénea, figuras como Freinet, Decroly, Cousinet, Montessori, Claparède, Kilpatrick o Dewey se hicieron eco de la necesidad de integrar las vivencias del estudiantado en comunidades y entornos específicos dentro de su educación formal (Guichot, 2010; Elfer, 2011). El aprendizaje experiencial y las salidas al entorno como instrumento de aprendizaje son esenciales en la Escuela Nueva (Moreno, 2010), y claros precedentes de la EBL. Un ejemplo son las clases-paseo de Celestine Freinet en las que la observación del entorno natural y humano aportaba información con la que trabajar en el aula y donde el medio era “el principal instrumento de equilibrio, salud y formación, y su influencia marcaba irremediablemente los pensamientos y los sentimientos de las personas” (García-Sampedro, 2019, p. 10).

María Montessori subrayó la importancia del contexto próximo, tanto natural como social, como recurso para promover el respeto, la curiosidad y la autonomía. Planificaba e impulsaba experiencias útiles para la vida, fomentando la toma de decisiones y la independencia (Pla et al. 2001). Fue pionera en la integración educativa de los espacios interiores y exteriores, así como en la libre elección del alumnado. Una elección de espacios estimulada por los materiales y actividades propuestas por el profesorado (Constable, 2017). Montessori consideraba esencial la formación del personal docente, tanto en el aprovechamiento de las posibilidades educativas de los espacios exteriores como en el ámbito académico e investigador (García-Sampedro, 2019).

En España, Francisco Giner de los Ríos fundó en 1876 la Institución Libre de Enseñanza (ILE) como una alternativa universitaria, que pronto se convirtió en una “estrategia preventiva de integración social, en la que se promovía la educación frente a la instrucción, bajo la trilogía maestro-niño-naturaleza” (Soria, 2022, p.112). En 1878, inauguró la escuela primaria y la de párvulos, basándose en sus convicciones krausistas sobre la libertad de conciencia y una ciudadanía libre (Huertas, 2020; Otero, 2004).

La ILE cimentó su labor educativa en la naturaleza y el arte, integrando el juego al aire libre y las excursiones. Estableció un innovador sistema de salidas tanto a la ciudad como al campo, para observar la realidad. Desde sus inicios, priorizó las experiencias intuitivas en la primera infancia, incorporando actividades en museos y el juego libre y el deporte en la educación infantil. La realidad como recurso educativo primigenio fue esencial, a pesar del esfuerzo que suponía para los y las docentes interpretarlo y utilizarlo (Otero, 2004).

Los principios pedagógicos de la ILE, elaborados entre 1879 y 1908 por Cossío, destacaban la importancia de comenzar la reforma en el parvulario, centrarse más en el método que en el programa, y considerar al profesorado como profesionales formados y capaces de descubrir el mundo con todas sus posibilidades educativas. Proponían como objeto de aprendizaje el mundo y como misión de los educadores "enseñar al niño a pensar en todo lo que le rodea y hacer del niño en vez de un almacén, un campo cultivable" (Otero, 2004, p.169). Todo lo que se observa genera aprendizajes y es válido para todas las áreas de enseñanza; la clave es aprender a ver. Este principio subraya la importancia de los primeros años de vida, donde el contacto con el mundo significa ver y pensar, más que leer, escribir y contar (Jiménez-Landi, 1996; Otero, 2004).

La figura clave precursora de las perspectivas educativas basadas en el lugar fue John Dewey, promotor de la teoría del aprendizaje experiencial (Elfer, 2011; Quay y Seaman, 2013). Dewey fundamentó parte de su trabajo en las ideas froebelianas sobre el valor del entorno y de la socialización para el desarrollo infantil, así como la importancia de la actividad propia para la obtención de libertad moral e intelectual. Además, destacó el papel relevante de la escuela para responder a las necesidades de la comunidad y construir sociedades democráticas, aspectos centrales también en la teoría y la práctica de la EBL (Elfer, 2011).

Educación, comunicación y vida social son ideas centrales para Dewey. La educación está relacionada con su concepto filosófico de vida que, no solo abarca la experiencia del sujeto como ser individual, sino también su experiencia como ser social. La vida y la experiencia se relacionan directamente con la educación, ya que la sociedad necesita un proceso de transmisión que genere significados comunes y que asegure su desarrollo. "No se trata de conseguir, gracias al proceso educativo, una conformidad con el ambiente" (Guichot, 2010, p. 188), sino de capacitar al ser humano para modificar su entorno, convirtiendo el proceso educativo en la consecución de hábitos activos que armonicen el razonamiento y la iniciativa para dar respuesta a nuevas situaciones. Cualquier intervención educativa debe servir para mejorar la calidad de vida del individuo y de la sociedad. El objetivo de la educación es el propio proceso de vivir, aprender a adaptarse al ambiente a través de la interacción con el entorno. Dado que el organismo y el ambiente son mutables, la educación se presenta como una reconstrucción continua de la experiencia a partir de la reflexión. Conecta hechos, reflexión, capacidad crítica y estrategias de intervención que favorecen el progreso social (Guichot, 2010; Ruiz, 2013).

Dewey denunció la desconexión entre las escuelas y el mundo real, incluyó en el plan de estudios el conocimiento del lugar y el compromiso cívico e insistió en la imperiosa necesidad de utilizar el entorno natural y social para lograr experiencias educativas de calidad:

> Una responsabilidad primordial de los educadores consiste en que no solo deben conocer el principio general de la formación de la experiencia por medio de las condiciones ambientales […]. Sobre todo, deben saber cómo utilizar los ambientes físicos y sociales existentes para extraer de ellos todo lo que poseen para contribuir a fortalecer experiencias que sean valiosas. (Dewey, 2004, p. 83).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Dewey desarrolló sus propuestas en las *University of Chicago Laboratory Schools* creando una pequeña comunidad donde el aprendizaje se vinculaba con las tareas comunes de la vida cotidiana. El alumnado aprendía conceptos de matemáticas, química o arte mientras cocinaba, construía o tejía, y principios democráticos mientras tomaba decisiones. Dewey pensaba que solo en las escuelas que fueran auténticas comunidades democráticas se podría adquirir una visión de uno mismo como ciudadano responsable con su comunidad y comprometido con los demás en la creación de una vida mejor (González Monteagudo, 2001).

1.2. RELACIONES E INFLUENCIAS

La Educación Basada en el Lugar comenzó a desarrollarse en el seno de otros enfoques y corrientes educativas con las que comparte ideas y principios, como la educación en relación estrecha con el entorno natural, el aprendizaje a partir de problemas reales del entorno, el carácter interdisciplinar del aprendizaje, la preocupación por los problemas sociales y ambientales, la contribución a mejorar la calidad de vida de las comunidades de referencia o la orientación hacia la justicia social y ambiental. Estos principios educativos son compartidos por corrientes como la educación ambiental, la educación para el desarrollo sostenible, la educación al aire libre, la educación basada en la tierra de las comunidades indígenas, la geografía humanística, el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje servicio (Elfer, 2011; Smith y Sobel, 2010). En este apartado prestaremos atención a algunas de estas corrientes con las que la EBL mantiene relaciones más estrechas.

1.2.1. Educación ambiental

La Educación Ambiental (EA) tiene sus raíces en el movimiento de estudio de la naturaleza de finales del siglo XIX y principios del XX (Smith y Sobel, 2010). Este movimiento, que Orr (1994) definió como el aprendizaje que prepara a la ciudadanía para vivir en un lugar sin destruirlo, consiguió agrupar bajo un mismo término los estudios de la naturaleza y la educación para la conservación.

El ámbito específico de la Educación Ambiental (EA) emergió en la década de 1960 en el contexto de la preocupación de científicos y ecologistas por la creciente contaminación de la tierra, el aire y el agua, el crecimiento de la población mundial y el agotamiento de los recursos naturales (Gough, 2013; Dillon y Herman, 2023). El término "Educación Ambiental" (*Environmental Education*) se utilizó por primera vez en 1965 en una Conferencia sobre Educación que se realizó en la Universidad de Keele (Reino Unido) y, unos años más tarde, en 1969, un grupo de estudiantes da la Universidad de Michigan (Estados Unidos) que formaban parte del movimiento del Día de la Tierra acuñaron el término *environmental education* para denominar este nuevo impulso educativo (Dillon y Herman, 2023). En 1969 aparecía también *The Journal of Environmental Education*, órgano de expresión de la investigación en este campo.

Los problemas del medio ambiente y la necesidad de promover una EA en la población fueron reconocidos oficialmente en 1972 en la Declaración de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano. En 1977, la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental, celebrada en Tbilisi, formuló las metas, objetivos y principios metodológicos de la EA e impulsó su introducción en los currículos escolares de todos los países (Gough, 2013; Dillon y Herman, 2023).

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La EA desde un enfoque multidisciplinar subraya la importancia de integrar los fenómenos naturales y la cultura local en las escuelas, promoviendo la ética del cuidado y preservación del medioambiente entre el alumnado. La difusión de la EA hizo que muchos docentes comenzaran a valorar el trabajo de campo y a participar de manera asidua en salidas al entorno natural (Woodhouse y Knapp, 2000).

La preocupación actual por el medioambiente y la necesidad de formar a individuos competentes para la construcción de un mundo sostenible otorgan una relevancia creciente a los postulados de la EA (Cutter-Mackenzie y Edwards, 2006). También se presentan nuevos desafíos como incorporar significados de lugar y de identidad en unos contextos urbanos cada vez más dinámicos. La EA urbana puede reforzar el apego a las comunidades y entender los entornos urbanos como ecológicamente valiosos. La EA también trata de fomentar el sentido de pertenencia a los lugares, ya sean naturales o urbanos (Adams et al., 2017).

Existen puntos de contacto importantes entre la EA y la EBL. Elfer (2011) sitúa el origen de la EBL en la década de los años 90 del S. XX en la colaboración entre Elder y Lane-Zucker, ambos relacionados con los programas de estudios medioambientales. Para Gruenewald (2003a) la EBL supone un paso más respecto a la EA porque compatibiliza la dimensión social y la ecológica del conocimiento de los lugares: lo mejor de ambos mundos. También Elfer insiste en que la EBL surge de los deseos de la calidad ambiental, pero "sus objetivos de sostenibilidad van más allá del entorno natural" (Elfer, 2011, p. 4). La EBL incluye, además del entorno natural, las otras dimensiones del contexto (culturales, políticas, sociales, económicas) en el convencimiento de que el conocimiento del lugar en el que se vive genera la preocupación que llevará al cuidado del entorno local y global (Smith y Sobel, 2010).

La Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible, celebrada en Johannesburgo en 2002, supuso un avance en la denominación y en los enfoques de la EA hacia la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) (Kidman et al. 2020; Mora, 2009), de forma que muchos investigadores y docentes que impulsaron la EA acabaron trabajando bajo los enfoques de la EDS, al amparo de las actividades promovidas por el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (UNPD, 2015). Más recientemente se ha desarrollado, en el seno de la EA, el enfoque de la educación para el cambio climático, uno de los problemas ambientales más urgentes en la actualidad (Dillon y Herman, 2023).

Las tendencias más recientes de la EA han revisado las propuestas centradas en los aspectos naturales para integrar las dimensiones política, económica, social y cultural del medio ambiente y de la localidad, aspectos que la conectan con la EBL. Ambas coinciden en la finalidad de promover una educación que conduzca a una ciudadanía crítica, consciente de los problemas ambientales y sociales en las escalas local y global, y que participe activamente en la consecución de un mundo más justo socialmente y más sostenible ambientalmente (Huggins y Evans, 2018; Smith y Sobel, 2010).

1.2.2. Educación al aire libre

Los precursores de la educación al aire libre, como Froebel, Montessori y Steiner, reconocieron el valor del contacto con la naturaleza y animaron a los niños y niñas a ser aventureros y a aprender a través del juego activo (Constable, 2017). En las primeras décadas del siglo XX, en un contexto de alarma sanitaria, surgieron las primeras experiencias de escuelas al aire libre, como las de McMillan en Inglaterra y Gösta Frohm en Suecia. En España, en 1914 se abrió la Escuela Bosque de Montjuic, un proyecto dirigido por Rosa Sensat. En

1950, se fundó la primera "Undeskole" o escuela infantil al aire libre en Dinamarca, donde alcanzarán una difusión destacada (Joyce, 2012; García-Sampedro, 2019).

La educación al aire libre (*outdoor education*) incluye una amplia gama de enfoques y métodos, como el aprendizaje experiencial, los campamentos organizados, la educación de aventura, la educación medioambiental, el liderazgo al aire libre, el deporte basado en la naturaleza y la terapia en espacios naturales. Estas actividades al aire libre tienen fines diversos que abarcan la educación, la terapia, el ocio, y el trabajo social, entre otros, y han surgido de contextos culturales, sociales y políticos diversos (Humberstone et al., 2015)

En 1997, Higgins y Lyones definieron la educación al aire libre como la intersección entre la educación ambiental, las actividades al aire libre y la educación personal y social. Szczepanski amplió este concepto al incorporar la reducción de los estilos de vida sedentarios y la sostenibilidad (Otero, 2018). Gilbertson et al. (2022) destacan la interacción de tres áreas temáticas: las relaciones ecológicas, las habilidades físicas y el desarrollo personal. Sin embargo, no existe consenso en la definición de "educación al aire libre" debido a la diversidad de ámbitos que engloba, lo que hace que el concepto dependa de la perspectiva desde la que se enuncie.

Beames (2006) propuso alejarse de la fragmentación para pasar a un compromiso más sostenido y basado en el lugar, en línea con Smith y Walsh (2019), quienes afirman que el aprendizaje basado en la experiencia, el desarrollo positivo de los jóvenes y la EBL pueden unificar conceptualmente el aprendizaje al aire libre. La práctica de la educación al aire libre forma parte del proceso de apertura de las escuelas a los entornos, tanto naturales como sociales, en los que se producen los aprendizajes. Su transversalidad la convierte en apoyo para todas las áreas del currículum (Beames et al., 2009).

La educación basada en la naturaleza es una tendencia que creció rápidamente en la etapa de educación infantil/preescolar, desarrollando programas donde un alto porcentaje del tiempo académico se pasa al aire libre, con la naturaleza como eje del plan de estudios (Sobel y Larimore, 2020). En España el movimiento de las "escuelas bosque" ha tenido un auge significativo en las últimas décadas (Díaz y Otero, 2018; Hueso et al., 2012; Pérez de Ontiveros, 2021). Estas escuelas proporcionan un entorno natural donde el alumnado puede explorar libremente, asumir riesgos y establecer relaciones con el entorno, fomentando la autoestima y el conocimiento del mundo en el que vive. Sin embargo, esta práctica suele estar circunscrita a la educación infantil, ya que las prescripciones curriculares limitan la libertad y el tiempo necesarios para las aulas al aire libre en niveles más avanzados. Esta tendencia empieza a revertirse en Estados Unidos y otros países donde la educación en la naturaleza se está difundiendo también en la educación elemental y secundaria (Sobel y Larimore, 2020).

1.2.3. Educación indígena

Los pueblos indígenas, enfrentados a procesos de colonización y desposesión de sus territorios, han conservado su visión del mundo y sus propios sistemas de conocimiento del territorio. El profundo conocimiento de los pueblos indígenas de los territorios en los que viven ofrece valiosas lecciones para educadores y científicos en la búsqueda de una vida más satisfactoria y sostenible. Las acciones recientes de las comunidades indígenas en todo el mundo para recuperar y poner en marcha programas educativos inspirados en las formas indígenas de conocimiento y gestión del territorio ha dado lugar al desarrollo de lo que se

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

denomina Educación Indígena (EI) o también *Land-Indigenous Education* (Calderon, 2014; McCoy et al., 2016; McDonald, 2023; McKinley y Smith, 2019).

También llamada Educación Basada en la Tierra (*Land Education*), es un enfoque educativo que ha adquirido un importante desarrollo en las últimas décadas en las comunidades indígenas de Estados Unidos, Canadá, Australia, Nueva Zelanda y también en Latinoamérica (McKinley y Smith, 2019). Coloca en el centro de la educación los relatos epistemológicos y ontológicos indígenas sobre la tierra, incluyendo el lenguaje indígena (los nombres) para referirse a la tierra y articular críticas al colonialismo de asentamiento (McCoy et al., 2016).

Un ejemplo de la incorporación de los conocimientos y las prácticas culturales de las comunidades indígenas en las escuelas públicas de la Alaska es la *Alaska Native Knowledge Network* (ANKN), de la Universidad de Alaska-Fairbanks (Smith, 2017). Esta iniciativa tenía como objetivo fomentar la conexión "entre los sistemas de conocimientos indígenas arraigados en las culturas nativas de las zonas rurales de Alaska y los sistemas de educación formal para atender las necesidades educativas de estas comunidades" (Barnhardt y Kawagley, 2005, p. 15). En el caso de Australia, el proyecto *Country as Teacher* ("la Tierra como Maestra") introdujo las perspectivas y las prácticas culturales de las Primeras Naciones en los programas de educación ambiental. Gracias a este enfoque, el alumnado entiende el lugar como algo vivo, relacional y profundamente conectado con los valores y prácticas sostenibles de las comunidades indígenas (Smith y Pike, 2023).

La EI y la Pedagogía Crítica del Lugar tienen varios puntos de contacto, como relacionar estrechamente la educación con el lugar y la comunidad, promover procesos de descolonización y rehabitación de los espacios colonizados, y avanzar hacia la justicia social y ambiental (Calderon, 2014; Greenwood, 2013). Pero también existen diferencias en las prioridades. Mientras la EI está muy influida por las perspectivas postcoloniales y decoloniales, orientándose hacia la autodeterminación, el bienestar de los pueblos indígenas y la reapropiación del territorio (Calderon, 2014; McDonald, 2023), la Pedagogía Crítica del Lugar tiene objetivos más variados según los contextos y pone el acento en las dimensiones histórica, socioecológica y ética de las relaciones con el lugar (Gruenewald, 2003a; Greenwood, 2013).

1.2.4. Geografía humanística y crítica

La geografía humanística aparece en la década de 1970 en el mundo anglosajón como un movimiento crítico frente al positivismo dominante en la disciplina geográfica (González, 2003; Seamon y Larsen, 2017). Frente a los enfoques cuantitativos que dominaron los estudios geográficos en los años 50 y 60 del siglo XX, la geografía humanística centra su atención en las relaciones e interacciones de las personas con el medio ambiente, prestando atención a los sentimientos, las emociones y los proyectos que las personas desarrollan en sus relaciones con el lugar.

Frente a los métodos cuantitativos y matemáticos que dominaban los estudios positivistas anteriores, la geografía humanística propone el uso de métodos cualitativos, holísticos e interpretativos para explicar las relaciones y las experiencias de las personas con los lugares en los que habitan. Desde el punto de vista epistemológico los geógrafos humanistas se inspiran en las corrientes filosóficas fenomenológica y existencialista. Algunos de sus representantes más destacados fueron Anne Buttimer, David Lowenthal, Edward Relph, David Seamon o Yi-Fu Tuan (Seamon y Larsen, 2017).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La geografía humanística contribuyó a definir y poner en primer plano una serie de conceptos que, a partir de los años 1970, van a tener una amplia difusión en los estudios geográficos, en la psicología ambiental, en la sociología y en la antropología. Se trata de los conceptos *lugar*, *sentido de lugar*, *identificación con el lugar* y *no lugar* (Cresswell, 2008; Seamon y Larsen, 2017).

El concepto de *lugar*, en contraposición al espacio de la geografía positivista, hace referencia a una determinada localización (paisaje, parques, edificaciones, infraestructuras ...) y, lo que es crucial, un sentido de lugar. El sentido de lugar hace referencia a los significados y vínculos, tanto individuales como compartidos, asociados con el lugar. El lugar es, en consecuencia, una localización con significado o también un "lugar vivido" (Cresswell, 2015). En este sentido, el lugar comprende el medio ambiente natural y construido, las experiencias, relaciones y vínculos de las personas con el lugar, y la propia comunidad como depositaria de ese espacio vivido y de los significados que se le otorgan (Cresswell, 2008; Seamon y Larsen, 2017).

Desde la perspectiva humanística, la función central de la geografía en el contexto social y escolar es el desarrollo del *sentido de lugar* de las personas (Brillante y Mankiw, 2015). El sentido de lugar es un concepto que se ha desarrollado en el ámbito de la geografía y también en los de la psicología ambiental y la antropología (Stedman, 2002). Adams et al. (2017) definen el sentido de lugar como "la lente a través de la cual las personas experimentan y dan sentido a sus experiencias en y con el lugar" (p. 69). Beidler y Morrison (2015) identifican cuatro dimensiones que intervienen en la construcción del sentido de lugar: el medio ambiente natural y construido, la psicología de la persona que establece el vínculo, las experiencias socioculturales desarrolladas en el lugar, y el tiempo de residencia que modifica las dimensiones anteriores (p. 2).

Autores como Brillante y Mankiw (2015) o Kopelke (2012) defienden que el sentido de lugar comienza a desarrollarse en la primera infancia cuando, a través de la curiosidad y los sentidos, los niños y las niñas exploran el entorno para entender el mundo que les rodea. Ese sentido de pertenencia al lugar juega un papel importante en la construcción de la identidad infantil. A lo largo del tiempo las personas van transformando los significados y el sentido que otorgan a los lugares y pueden acabar desarrollando vínculos con diversos lugares (Adams et al., 2017)

El concepto de lugar desarrollado por la geografía humanística, entendido como espacio vivido compuesto por el medio ambiente físico, las experiencias y aspiraciones de las personas que lo habitan y la comunidad como depositaria de la historia del lugar, fue la base sobre la que desarrollaron los primeros pasos de la Educación Basada en el Lugar, cuyos principios fundamentales son la educación en contacto directo con los aspectos natural y construido de la localidad, el uso del entorno y la comunidad como aspectos fundamentales del currículo, el desarrollo del sentido de lugar de los y las estudiantes, y el cuidado y mejora, tanto del medio ambiente como de la comunidad (Sobel, 2004; Smith y Sobel, 2010).

En la década de 1980, la concepción de lugar desarrollada por los geógrafos humanistas comenzó a ser cuestionada por las corrientes de la geografía crítica inspiradas en las filosofías marxista, feminista y postestructuralista. Las críticas hacían referencia al excesivo peso que otorgaban los geógrafos humanistas a los aspectos naturales del lugar, dejando relegadas las dimensiones sociales, económicas y políticas en el significado de los lugares, al mismo tiempo que les reprochaban un cierto localismo vernáculo en la compresión del lugar (Cresswell, 2015). La geografía crítica, representada por autores como David Harvey, Yves Lacoste o Milton

Santos, entiende el lugar como una "construcción social" en la que juegan un papel central las fuerzas económicas y políticas presentes. En ese proceso de construcción social de los lugares, se producen situaciones de conflicto que se traducen en procesos de inclusión y exclusión por razones de edad, clase, género o cultura (Cresswell, 2015). Este enfoque de la geografía radical, junto con las teorías críticas de la educación, sirvieron de base para el desarrollo de la Pedagogía Crítica del Lugar (Gruenewald, 2003b; Greenwood, 2013) y también de la Educación Indígena Basada en la Tierra (Calderon, 2014; McDonald, 2023).

1.2.5. Aprendizaje basado en proyectos

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) tiene sus raíces en el *Project Method* popularizado por William H. Kilpatrick a principios del siglo XX. Kilpatrick (1918) definió el proyecto como un "acto intencionado y de todo corazón que se desarrolla en un entorno social." (p. 320). La propuesta de Kilpatrick era una expresión de la educación progresista en la sociedad democrática, que debía implicar a los estudiantes en experiencias de aprendizaje significativas conectadas con el mundo en el que viven, y en las que el alumnado debe tener un papel activo en la toma de decisiones. (Pecore, 2015).

A pesar de su actualidad, el Método de Proyectos tiene su origen en 1577 en la *Accademia di San Lucca* de Roma, donde se promovió el trabajo práctico para mejorar la profesión de los maestros de obras. En el siglo XVIII, la *Académie Royale d'Architecture* y la *École Centrale des Arts et Manufacture* de París adoptaron métodos similares para complementar la formación teórica con problemas de diseño prácticos. En Estados Unidos, William B. Rogers lo introdujo en 1865 en el Instituto Tecnológico de Massachusetts (Knoll, 2014).

En las décadas finales del siglo XIX, se desarrollaron tres modelos de trabajo por proyectos: el modelo lineal de Calvin M. Woodward; el modelo holístico de Charles R. Richards y el método universal de William H. Kilpatrick. El método universal no se indicaba exclusivamente para la formación manual, ni era restrictivo para determinadas etapas educativas, sino que se aplicaba a todas las disciplinas y contextos educativos (Knoll, 2014).

A pesar de las críticas que recibió el método de Kilpatrick durante el primer tercio del siglo XX, resurgió en Europa a partir de los años 1960 como una alternativa a la enseñanza tradicional al ser visto como una forma de enseñanza para la democracia, un aprendizaje a través de la investigación y por su enfoque interdisciplinar y su aplicabilidad al estudio de problemas de la vida real. De esta forma, se extendió de las universidades europeas a las escuelas y acabó encontrando un importante desarrollo en la Alemania de los años 1970 preocupada por la eficacia educativa y la democratización del sistema escolar (Knoll, 2014). En España el trabajo por proyectos comenzó a desarrollarse en la década de 1980 en el entorno de la Escuela Pompeu Fabra de Barcelona (Hernández, 2002).

El método de proyectos ha experimentado un importante desarrollo en el siglo XXI, de la mano del enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Aunque no existe una definición aceptada de forma general para el Aprendizaje Basado en Proyectos, Pecore recoge la que propone el *Buck Institute for Education*:

> [El aprendizaje basado en proyectos] es un método de enseñanza sistemático que involucra a los estudiantes en el aprendizaje de conocimientos y habilidades a través de un proceso de indagación extenso, estructurado en torno a preguntas

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> complejas y auténticas, y productos y tareas cuidadosamente diseñados (Pecore, 2015, p. 159).

Algunos estudios recientes han sistematizado los fundamentos epistemológicos y pedagógicos del aprendizaje basado en proyectos, así como las decisiones que deben acompañar al desarrollo de proyectos, especialmente en las aulas de educación infantil y primaria (Helm, 2015; Helm y Katz, 2016; Katz et al., 2014). En las últimas décadas, el interés por el ABP ha crecido debido a investigaciones que respaldan su eficacia para estimular y mejorar el desarrollo integral de la infancia. Diversas investigaciones han puesto de manifiesto sus efectos positivos en los aprendizajes cognitivos, emocionales o sociales de los y las estudiantes (Cheng y Yang, 2019; Holm, 2011; Sánchez, 2013).

El Aprendizaje Basado en Proyectos mantiene estrechas relaciones con la Educación Basada en el Lugar (EBL), ya que ambos enfoques utilizan el entorno local para conectar al alumnado con su comunidad y fomentan el análisis de los problemas sociales y ambientales del lugar. Los proyectos proporcionan experiencias en contextos reales fuera del aula, utilizando el entorno local para aumentar la motivación y la implicación del alumnado (Chard, 2021). Esta conexión con el lugar refuerza los proyectos y educa el deseo de justicia social, aspectos fundamentales de la EBL. La interdisciplinariedad del ABP también es una característica compartida con la EBL, permitiendo al alumnado establecer conexiones entre diferentes disciplinas. Wurdinger (2017) afirma que "los proyectos son el núcleo del aprendizaje basado en el lugar" (p. 39) porque fomentan el aprendizaje práctico, la resolución de problemas reales y la interacción con la comunidad, convirtiendo las historias, problemas y necesidades locales en proyectos educativos.

1.2.6. “Algo está sucediendo aquí”

Con esta frase David Sobel (2004, p. 3) hacía referencia a iniciativas diversas que se estaban produciendo en el seno de los movimientos de la educación ambiental y la educación rural en Estados Unidos y que alumbraban la aparición de un nuevo enfoque educativo que acabará llamándose *Place-Based Education*.

Uno de los primeros hitos en esta evolución ocurrió en la década de 1960 con el trabajo de Eliot Wigginton, quien promovió el periodismo cultural como estrategia educativa a través del proyecto *Foxfire*, en el que los estudiantes documentaban las tradiciones y conocimientos de sus comunidades (Smith y Sobel, 2010). Posteriormente, en la década de 1980, Bowers propuso una educación localizada que respondiera a las necesidades específicas de cada entorno, idea que fue retomada y ampliada en los años 90 por David Orr y Gregory Smith, quienes enfatizaron la importancia de situar los aprendizajes en el contexto inmediato para fomentar la sostenibilidad y el sentido de pertenencia (Smith, 2017).

El concepto moderno de EBL tomó mayor fuerza con el trabajo de Laurie Lane-Zucker y John Elder en colaboración con la *Orion Society*, a principios de los años 1990, consolidándolo dentro de la educación ambiental y ecológica (Elfer, 2011). Paralelamente, David Sobel implementó el programa CO-SEED, estableciendo principios clave que vinculaban la educación con la resolución de problemas locales y el aprendizaje basado en la experiencia (Smith, 2017).

Desde entonces, la EBL ha seguido expandiéndose, encontrando aplicación en contextos urbanos y rurales, tanto en Estados Unidos y Canadá, como en Reino Unido, Australia o Nueva

Zelanda y, más recientemente, en España. Los trabajos de Sobel (2004), Gruenewald y Smith (2007) y Smith y Sobel (2010) han contribuido a formular sus fundamentos epistemológicos, a delimitar el ámbito de desarrollo y a dar cuenta de las diversas manifestaciones a que ha dado lugar. Algunas revisiones recientes (Bocko et al., 2023; Smolinsky, 2023; Webber, 2017; Yemini et al., 2023) han contribuido a identificar los diferentes enfoques y desarrollos de la Educación Basada en el Lugar en las últimas décadas.

1.3. DESARROLLOS DE LA EDUCACIÓN BASADA EN EL LUGAR

La Educación Basada en el Lugar y la Comunidad, según Smith y Sobel (2010), equilibra lo humano y lo más que humano (*more-than-human*) proporcionando una comprensión y patrones de comportamiento esenciales para un mundo socialmente justo y ecológicamente sostenible. Incorporar el entorno en el proceso educativo puede fomentar una conexión saludable, sostenible y mutuamente beneficiosa con la naturaleza. Una naturaleza que incluye "la propia comunidad, pueblo, ciudad, geografía, cuenca hidrográfica, biorregión, así como las comunidades naturales de otros lugares." (Seawright, 2014, p. 555)

Frente a otras perspectivas próximas, la EBL se presenta como un encuadre más amplio (Gruenewald y Smith, 2007; Smith y Sobel, 2010) que contiene significados adicionales más allá del contexto geográfico, enfatizando la trascendencia de la comunidad como depositaria de los bienes culturales colectivos. Profundizar en la manera en la que las personas aprecian, utilizan y se responsabilizan del cuidado de sus lugares permitirá desarrollar el sentido del lugar (Adams et al., 2017).

Para abordar el alcance y desarrollo de la EBL, es esencial tener en cuenta las diferentes concepciones y significados del "lugar" desde las perspectivas humanística y crítica, que hemos expuesto anteriormente, y también las diferentes dimensiones que conforman el sentido de lugar: biofísica, psicológica, sociocultural y político-económica (Ardoin et al., 2012; Beidler y Morrison, 2015). Estrechamente relacionadas con las concepciones del lugar y con las dimensiones del sentido de lugar, Granit-Dgani (2021) identifica cuatro formas de entender la EBL: a) *Aprendizaje en el lugar*: trasladar los procesos de enseñanza-aprendizaje al entorno; b) *Aprendizaje sobre el lugar*: analizar el entorno y sus procesos; c) *Aprendizaje del lugar*: pensar el lugar como fuente de conocimiento; d) *Aprendizaje para el bien del lugar*: buscar la transformación y mejora del entorno.

Por su parte, Seawright (2014) afirma que los estudiosos de la EBL comprenden y utilizan "el lugar y la epistemología de diversas maneras" (p. 560) situándose en uno de estos tres campos: a) la perspectiva liberal de la Educación Basada en el Lugar; b) la Pedagogía Crítica del Lugar; c) la Educación Indígena Basada en la Tierra. Estas categorías propuestas por Seawright (2014), que nos servirán para analizar los desarrollos de la EBL, son fácilmente comparables con los enfoques que propone Granit-Dgani (2021), como puede comprobarse en la tabla 1.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 1. Categorías de la EBL según Granit-Dgani (2021) y Seawright (2014). Elaboración propia

Granit-Dgani	Seawright
Aprendizaje en el lugar	Educación Basada en el Lugar
Aprendizaje sobre el lugar	
Aprendizaje del lugar	Educación Indígena
Aprendizaje para el bien del lugar	Pedagogía Crítica del Lugar

1.3.1. El enfoque liberal de la Educación Basada en el Lugar

1.3.1.1. Rasgos del enfoque liberal de la EBL

La educación liberal o ecológica basada en el lugar, representada principalmente por David Sobel y sus colaboradores, se centra en conectar al estudiantado con la comunidad, el medio ambiente y los problemas que le afectan. Este enfoque, conocido también como localismo ilustrado (Seawright, 2014), busca equilibrar lo humano y lo *más-que-humano*, promoviendo una pedagogía que, no solo busca el éxito académico, sino también el arraigo y la promoción de interconexiones ecológicas y sociales más amplias. Involucra al alumnado en la solución de problemas reales, mientras se convierte en investigador y en creador de conocimiento (Sobel, 2004; Smith y Sobel, 2010).

La educación ecológica basada en el lugar surge de las características particulares del lugar (Woodhouse y Knapp, 2000) y pretende, de manera experiencial, multidisciplinar e intergeneracional, mejorar la vitalidad de la comunidad y la calidad del medio ambiente. Este enfoque educativo no solo conecta al alumnado con su entorno local, sino que promueve una mayor preocupación por el lugar donde viven, por su historia y por actuar de manera responsable y ética (Sobel, 2004; van Eijck, 2010).

Sin embargo, a pesar de cuestionar la relación de la cultura dominante con el mundo natural, no examina en profundidad las bases del conocimiento que sustentan las desigualdades en el territorio. En particular, no aborda cómo las comunidades se establecen en el lugar mediante procesos de dominación y exclusión, ni cómo pueden ser afectadas económica y socialmente por la supremacía blanca y el capitalismo (Seawright, 2014).

Van Eijck (2010) afirma que la educación ecológica o liberal basada en el lugar es el preludio de la educación para la ecojusticia, aunque el énfasis en los aspectos naturales y científicos puede distanciarla de los conflictos socioambientales. Estas formas de educación a menudo se enfocan en enseñar hechos y conceptos científicos o geográficos, y en ayudar al alumnado a entenderse a sí mismo y su relación con el entorno, dejando de lado cómo las estructuras sociales, los procesos políticos y las dinámicas de poder moldean y conforman la percepción y el uso de los lugares (Seawright, 2014; Stevenson et al., 2020). Esta forma de promover la EBL, aunque aumenta el rendimiento académico, el compromiso con el lugar, y la participación democrática en las comunidades, no se puede considerar un movimiento transformador de la educación (Gruenewald, 2003a; Greenwood, 2013). Necesita una coherencia teoría que defina los fines políticos y dirija la práctica educativa (Elfer, 2011). Greenwood (2013) propone la Pedagogía Crítica del Lugar como la "filosofía que desafía a los educadores a replantearse los supuestos de la escolarización en el contexto de los lugares que habitamos y dejamos atrás" (p. 95)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La EBL enfrenta una tensión inherente que la hace más complicada de lo que se pensaba inicialmente. Por un lado, cuando se utiliza un enfoque científico natural, se corre el riesgo de reducir el lugar a sus características naturales. Por otro, estos mismos enfoques buscan conectar al estudiantado con su entorno, considerando el lugar y su conceptualización como fundamentales para la educación (van Eijck, 2010). Algunos educadores ecológicos piensan que para abordar determinadas cuestiones políticas o ambientales es necesario tener en cuenta la preparación y desarrollo madurativo del alumnado, de manera que las experiencias sean significativas y enriquecedoras. Consideran que tratar temas globales de manera alarmante puede generar temor, angustia y apatía (Sobel, 1996). Sin embargo, otros educadores ecológicos como Orr (1994) abogan por una alfabetización ecológica que conlleva cambios sociales, políticos y económicos. La EBL está cambiando y adaptándose, y este proceso de cambio está marcado por tensiones y desafíos que están redefiniendo sus límites y enfoques (van Eijck, 2010).

1.3.1.2. Algunas experiencias

La EBL en su enfoque liberal se desarrolló principalmente en Estados Unidos. Aunque existen experiencias en Canadá, Miller y Twun (2017) afirman que el profesorado canadiense está más familiarizado con enfoques como el aprendizaje experiencial, el aprendizaje basado en problemas o el aprendizaje al aire libre que con la EBL. Un ejemplo de EBL liberal que se extiende por Europa son las "escuelas bosque" (Dean, 2019; Harris, 2017) que utilizan el medio natural como recurso, herramienta y lugar de aprendizaje. La noción actual de escuelas bosque nació en Dinamarca en los años 50 y se extendió inicialmente por los países nórdicos y Reino Unido. En España en el año 2011se fundó en Madrid el Grupo de Juego en la Naturaleza Saltamontes para la segunda etapa de educación infantil (Hueso et al., 2012).

Al tratar el desarrollo de la EBL es indispensable remontarnos a propuestas educativas que fueron claves, como el periodismo cultural *Foxfire* o las escuelas rurales. *Foxfire,* fue una iniciativa que surgió a finales de 1960 cuando alumnado de la escuela Rabun Gap Nacoochee empezó a realizar actividades de investigación en sus comunidades que después se publicaron en la revista regional *Foxfire.* Estas publicaciones fueron el origen del periodismo cultural y del movimiento que incorporó el periodismo cultural en las escuelas (Smith y Sobel, 2010; Smith, 2017).

Las escuelas rurales estadounidenses también pusieron en práctica enfoques educativos basados en el lugar. Desde 1970 Jack Sheldon, por medio del programa PACERS, incentivó a docentes de escuelas rurales del Estado de Alabama en programas que involucrasen a su alumnado en la construcción de viviendas y huertos, o en la elaboración de publicaciones, combinando el trabajo escolar y las necesidades de la comunidad. El programa Annenberg Rural Challenge apoyó muchos de estos proyectos basados en el lugar (Smith, 2017)

El *Centro de Ecoalfabetización*, vinculado a David Orr, se convirtió en los años 1990 en la sede de muchas actividades medioambientales basadas en lo local. Estas actividades, descritas por Stone y Barlow en el libro: *Ecological literacy: Educating our children for a sustainable world*, fueron fundamentales para el proyecto de huertos escolares en Berkeley y para iniciativas similares en otros lugares de Estados Unidos (Stone y Barlow, 2005).

El Proyecto CO-SEED (educación ambiental escolar basada en la comunidad), liderado por David Sobel, surgió en 1997 en la Great Brook Middle School de Antrim, Nuevo Hampshire. Es una asociación de distritos escolares, organizaciones comunitarias, centros de aprendizaje ambiental y la institución de educación superior, Antioch New England Graduate

School, a la que pertenecía Sobel. El equipo SEED apoya con recursos humanos y económico los proyectos educativos basados en el lugar. Financia a educadores ambientales para que asesoren en las escuelas; proporciona formación continuada en EBL a docentes y a miembros de la comunidad, y realiza foros comunitarios que apoyen los planes de acción comunitarios y escolares para la mejora local (Smith, 2017; Sobel, 2004). Además del proyecto CO-SEED[1] existen otras organizaciones como la *Southeast Michigan Stewardship Coalition* (SEMIS)[2]; la *Great Lakes Stewardship Initiative*[3]; *Maryland Association for Outdoor and Environmental Education*[4] que se preocupan por orientar a los profesionales de la educación que apuestan por el lugar ofreciendo planes de estudio, recursos y las recomendaciones de profesionales formados en el ámbito local (Sobel, 2004).

Sobel (2004) relata proyectos de EBL, como el *Rachel Marshall Outdoor Learning Laboratory*, en Keene, New Hampshire. Un proyecto que consiguió, por medio de la colaboración de organizaciones locales y escuelas, convertir un área abandonada en un laboratorio de aprendizaje al aire libre. Otros proyectos se desarrollaron en Antrim, New Hampshire, Lubec, Maine y Parrish. En Antrim, el alumnado, preocupado por preservar la historia, realizó investigaciones sobre su ciudad que lo llevó a publicar un documento que se difundió a toda la ciudadanía. Durante el proceso, crearon conocimiento de manera interdisciplinar, involucrando a padres, expertos y empresarios locales. En Lubec, el problema era revitalizar la economía local. Lo consiguieron tras la realización de unos trabajos de acuicultura con los que consiguieron preservar las reservas de peces. En Parrish, descubrieron plomo en el agua y decidieron desarrollar un proyecto que involucró a disciplinas tan diversas como la química, neurofisiología y estudios sociales. El resultando fue la instalación de un nuevo sistema de agua y la mejora de la salud comunitaria (Sobel 2004).

Sara Anderson (2017) recopiló experiencias llevadas a cabo en Portland con un enfoque educativo basado en el lugar. Una de ellas es *Mapping*. Relata que, en la Escuela Cottonwood, los estudiantes participan en actividades de elaboración de mapas según su edad. Desde el aula y el patio en las primeras edades, hasta la ciudad y el estado, pasando por la escuela y el barrio. La autora explica la manera en la que este proceso les ayudó a comprender mejor su entorno y promovió el sentido de pertenencia. Además, aprendieron a trabajar en equipo para lograr una meta común que es exhibir sus mapas, que tienen un enfoque interdisciplinar y desarrollan habilidades como la medición, la orientación, la imaginación y el diseño artístico.

Otro de los proyectos recogidos por Anderson (2017) pretendía que el alumnado pudiera investigar y crear conocimiento para convertirlo en un recurso público. El alumnado de 4º y 5º de la Escuela Elemental realizó una búsqueda geológica en las murallas. Los estudiantes, en colaboración con la Sociedad Geológica del País de Oregón, adaptaron una visita guiada sobre las rocas en los edificios de Portland. Investigaron y organizaron una búsqueda del tesoro con mapas y pistas y presentaron su trabajo en el museo local. En los cursos de 7º y 8º analizaron el agua de la ciudad: visitaron el embalse de Bull Run y la planta de tratamiento de las aguas residuales. También estudiaron el ciclo del agua y debatieron sobre la crisis global de agua. El alumnado de secundaria utilizó su conocimiento del sistema de agua para explorar la conexión

[1] https://schoolstudio.typepad.com/school_design_studio/2007/02/project_coseed_.html,
[2] https://semiscoalition.org/
[3] https://greatlakesstewardship.org/
[4] https://www.maeoe.org/

entre el agua y la justicia social. Investigaron disputas y derechos locales y entrevistaron a un activista local sobre la protesta contra el oleoducto de Dakota.

Teton Science Schools son un conjunto de escuelas en Wyoming e Idaho que utilizan un enfoque basado en el lugar en su práctica educativa, al tiempo que forman a docentes. La formación se focaliza en la importancia de las experiencias en el lugar para un aprendizaje motivador. Los principios educativos utilizados en las *Teton Science Schools*, extensibles a cualquier escuela interesada en la EBL, son los siguientes (Getting Smart, 2024, p. 7): de lo local a lo global; centrado en el estudiante; basado en la indagación; pensamiento de diseño; la comunidad como aula.

En la página web *Getting Smart* se visibilizan investigaciones y la manera de llevarlas a cabo. Se ofrecen propuestas como la realizada por Vander Ark (2016), titulada *20 escuelas y redes que educan con sentido de lugar* y que incluye una lista de escuelas rurales y urbanas en Estados Unidos, privadas y públicas que aprovechan los activos locales[5].

Promise of Place[6], es una asociación público-privada que facilita la investigación y la promoción de la educación basada en el lugar. Recoge experiencias desarrolladas en New Hampshire, Washington o Texas en las que se llevan a cabo proyectos de investigación en los que alumnado y profesorado toman conciencia de los problemas que afectan a los bosques, el aire o el agua y llevan a cabo servicios a la comunidad.

En Canadá, el sitio web *Globe Canadá*[7] proporciona propuestas de actividades y estrategias basadas en el lugar para diferentes niveles educativos organizadas en seis categorías: proyectos escolares para hacer uno mismo; actividades que monitorean el entorno; proyectos de acción comunitaria; actividades que resuenan con la cultura de la comunidad; actividades artísticas y comunitarias, y actividades que exploran temas de interés mundial.

1.3.2. Pedagogía/Conciencia Crítica del Lugar

1.3.2.1. Rasgos de la Pedagogía Crítica del Lugar

El giro que introdujo la geografía crítica en la comprensión del lugar supuso que los lugares no se limitan a los aspectos naturales, sino que están revestidos de las dimensiones sociales, culturales y políticas que los crean y les dan forma. Son construcciones sociales que requieren de una perspectiva crítica que revise y ponga en cuestión los procesos que les han dado forma (Cresswell, 2015; Gruenewald, 2003a).

La conciencia crítica del lugar, promovida por David Gruenewald (después Greenwood), se fundamenta en la educación socioecológica de Sobel pero amplía su alcance al enfatizar la naturaleza socialmente construida de los lugares y sus conflictos inherentes. Esta perspectiva subraya la necesidad de que las escuelas asuman un papel central en la promoción de la equidad y la sostenibilidad, integrando las ideas de educadores críticos como Freire, Apple y McLaren en la EBL (Gruenewald, 2003a; Seawright, 2014). La pedagogía crítica del lugar combina la EBL con la pedagogía crítica (Gruenewald, 2003a; Stevenson et al., 2020). Una integración que

[5] https://www.gettingsmart.com/2016/08/11/20-schools-and-networks-that-educate-with-a-sense-of-place/

[6] https://www.promiseofplace.org

[7] https://placebasedbasics.weebly.com/

refuerza ambas perspectivas abordando cuestiones de justicia social y conectando lo local con dinámicas globales como el capitalismo, la explotación económica y la opresión cultural.

Gruenewald, (2003b) afirma que la EBL es una metodología sin un marco teórico coherente. Aunque puede transformar el aprendizaje con experiencias reales en el entorno que aumentan el compromiso, el rendimiento y estimulan la participación democrática. Al limitarse a una herramienta dentro del sistema escolar, corre el riesgo de ser absorbida por los discursos convencionales de la escolarización, perdiendo así su potencial transformador (Stevenson et al, 2020).

Por el contrario, la Pedagogía Crítica del Lugar se propone como una filosofía más amplia y crítica que incluye las perspectivas sociales del lugar. Como expresa Gruenewald (2003a), "Los educadores críticos basados en el lugar ponen en primer plano el estudio del lugar como praxis política para la transformación social" (p. 7). De esta forma, invita a desaprender los discursos dominantes y adoptar nuevas perspectivas transformadoras, y reta a los educadores a repensar los supuestos tradicionales de escolarización cuestionando sus fines y proponiendo nuevas posibilidades educativas. Busca una transformación profunda que logre redefinir los objetivos de la educación en relación con el lugar y el contexto social y ambiental (Greenwood, 2013). Esta visión sostiene que las desigualdades sociales son producto de relaciones de dominación perpetuadas, entre otras instituciones, por las escuelas que reproducen las culturas hegemónicas que marginan a minorías y grupos desfavorecidos (McLaren, 2005).

Gruenewald (2003a) describe la pedagogía crítica del lugar como un marco teórico para "una educación consciente del lugar, que promueve la creación de discursos y prácticas educativas que examinen explícitamente la conexión específica entre el lugar, el medio ambiente, la cultura y la educación" (p. 1).

En el desarrollo de la conciencia crítica del lugar, se consideran 5 dimensiones del lugar: perceptiva, sociológica, ideológica, política y ecológica (Gruenewald, 2003b, p. 619). Dimensiones que dirigen nuestra atención hacia los lugares en los que vivimos, desafiando muchos supuestos actuales de la teoría, investigación y práctica educativa, y poniendo en cuestión el papel de las escuelas que desvían la atención y distorsionan nuestra visión de estos. La conciencia crítica del lugar no debe priorizar el rendimiento de la escuela y del alumnado, sino los lugares en relación con el tipo de educación que se imparte y el impacto pedagógico que tienen los lugares dentro y fuera del centro escolar.

La pedagogía crítica del lugar establece dos objetivos fundamentales para la educación: la descolonización y la rehabitación (Greenwood, 2013). La descolonización implica identificar y transformar pensamientos, acciones y actitudes que perpetúan la explotación social y ambiental mediante una lectura crítica de los contextos históricos que sostienen dichas condiciones. La rehabitación o reocupación busca restituir el vigor ecológico y la salud social mediante la recuperación de prácticas locales sostenibles. Estas herramientas permiten a estudiantes y comunidades reflexionar sobre su entorno inmediato mientras desarrollan competencias críticas para transformar la realidad (Greenwood, 2013; Stevenson et al. 2020).

Estos objetivos sugieren abordar el lugar, cuestionando sus dimensiones histórica, sociológica y ética. "La educación consciente del lugar pretende activar e integrar la conciencia social y ecológica para que el aprendizaje, la ética y la política se basen en el mundo de la experiencia social y ecológica" (Greenwood, 2013, p. 99). El reto de la educación es aprender a percibir el complejo vínculo que se establece entre las dicotomías yo/otro, humano/no humano, recuperando y reconstruyendo nuestra identidad en relación con el lugar.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1.3.2.2. Algunas experiencias

La visión crítica del lugar ha desarrollado experiencias educativas que enseñan al alumnado a analizar las desigualdades y procesos de exclusión que existen en sus lugares y a ser capaces de adoptar actitudes críticas.

Demarest (2014) combina principios teóricos con ejemplos prácticos de conciencia crítica del lugar en aulas de Estados Unidos. Explora cómo el profesorado puede diseñar e integrar experiencias de aprendizaje que incidan en la naturaleza colaborativa, social y experiencial del aprendizaje en el lugar. Su obra se inspira en la idea de que el cambio escolar empieza en el profesorado que varía su práctica educativa. Propone cuatro fases para elaborar un diseño curricular basado en el aprendizaje crítico del lugar: reflexionar sobre las posibilidades educativas del lugar, conectar el lugar con el currículo, repensar las historias que se vivieron allí y considerar las oportunidades de compromiso cívico del lugar.

Demarest destaca prácticas donde el alumnado, además de aprender sobre el entorno, analiza de manera crítica los problemas y oportunidades presentes en sus comunidades. Una de estas prácticas es la elaboración cooperativa de mapas del lugar. Afirma que hacer un mapa puede transformarse, según la intención pedagógica, en una opción muy versátil que sirve para propósitos educativos transformadores. El diseño educativo de un mapa puede ir más allá de la representación geográfica para convertirse en una herramienta que cuestione y ayude a reflexionar sobre la realidad social. Las preguntas esenciales fomentan un análisis profundo sobre la percepción del lugar, la historia, las desigualdades y los desafíos comunitarios. El alumnado puede investigar problemas de seguridad, salud, acceso a servicios sociales y la calidad de vida en relación con otros contextos, tanto en el tiempo como en el espacio.

Este enfoque permite evaluar y cuestionar las estructuras de poder y las dinámicas sociales que influyen en el entorno. En uno de los diseños de mapeo se colabora con personal de urbanismo y con organizaciones locales, para crear un mapa que presente el grado de accesibilidad y equidad de los servicios comunitarios. Este proceso, no solo desarrolla habilidades geográficas y de investigación, sino que les da firmeza para convertirse en agentes de cambio, capaces de identificar problemas, proponer soluciones y abogar por la justicia social en su comunidad (Demarest, 2014).

Gruenewald (2005) afirma que a pesar de la estandarización educativa que relega el aprendizaje de los lugares, existen dentro de la propia institución escolar ejemplos que cuestionan estos estándares y estimulan a los profesionales interesados por un aprendizaje consciente del lugar. Iniciativas como "The Rural School and Community Trust's Place-based Education Portfolio Rubric", "The Alaska Native Knowledge Network's Standards for Culturally Responsive Schools" y "The American Educational Research Association's Social Justice, Peace, and Environmental Education Standards Project" (p. 274) están trabajando para transformar el proceso educativo haciéndolo más responsable con las personas y los lugares. Estas iniciativas comparten un objetivo estratégico: redefinir y promover la responsabilidad y la colaboración, de modo que la vida de los lugares y las comunidades que los habitan, tanto humanas como no humanas, se conviertan en un pilar fundamental de la educación.

Rural School and Community Trust[8] surge en la década del 2000 como una organización nacional sin ánimo de lucro dedicada a regenerar los centros escolares y las comunidades (Gruenewald, 2005). Algunas comunidades de la América rural tuvieron que tomar el control para revitalizar sus territorios y lo hicieron poniendo el énfasis en la participación cívica, lo que

[8] http://ruraledu.org/

despertó un interés creciente por los modelos educativos basados en el lugar. Como respuesta a estos desafíos, se desarrollaron iniciativas que ofrecían recursos y apoyo para fortalecer la capacidad de sus instituciones educativas. Dos ejemplos de proyectos apoyados por *Rural School and Community Trust* son: Conectando la escuela y la comunidad en el noreste de Carolina del Norte[9] y Proyecto de reducción de la pobreza dirigido por jóvenes[10] de Luisiana. En ambos proyectos ocupan un lugar destacado la reconstrucción de las comunidades locales y el aprendizaje servicio.

Smith (2016) relata la iniciativa de la Administración de los Grandes Lagos, que se ha dedicado durante años a implantar la EBL en el estado de Míchigan. Hasta el año 2016 habían trabajado con 283 escuelas e involucrado a unos 80000 estudiantes en los proyectos, tanto en comunidades rurales como urbanas. Un ejemplo representativo es el que se realiza desde 2010 en el Instituto de Tecnología de Detroit que ha abordado problemas de justicia ambiental y social a través de su afiliación con la Coalición de Administración del Sureste de Michigan. Con aproximadamente 450 estudiantes, han colaborado con EcoWorks y participado en el Desafío Go Green de las Escuelas Públicas de Detroit para involucrar al alumnado en actividades de ciencia, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas (STEAM). Los proyectos incluyen la climatización de hogares, la creación de un jardín comunitario y programas de reciclaje y consumo de agua y de energía. Esta iniciativa ha ayudado a los estudiantes a desarrollar habilidades críticas y abordar problemas de discriminación en su comunidad.

McInerney et al **(**2011) exploran las bases teóricas de la EBL en Australia y sus implicaciones para el currículo, la pedagogía y la formación docente. Sostienen que se necesita una lectura mucho más crítica de los conceptos *lugar*, *identidad* y *comunidad* y defienden una pedagogía crítica del lugar que combine la preocupación por el bienestar ecológico y social de las comunidades con pedagogías críticas que desafíen las suposiciones y prácticas dominantes en la educación convencional. Narran tres ejemplos en el distrito de Bountiful Bay: a) restauración de un paseo marítimo con el apoyo de artistas y voluntarios locales; b) servicio comunitario de jóvenes en escuelas, guarderías y hospitales; c) empresas hortícolas para integrar jóvenes en situación de marginación. Estos programas combinan la EBL con la resolución de problemas de marginación y exclusión social y la colaboración con instituciones locales.

Tooth y Renshaw (2020) relatan la experiencia del alumnado de 3 escuelas de la reserva forestal de Karawatha, en el sureste de Queensland (Australia) que participaron en una salida inspirada en la conciencia crítica del lugar siguiendo la historia real de Bernice Volz y su equipo de activistas locales que, en la década de 1990, consiguieron los terrenos para crear la reserva forestal de Karawatha. Tras la visita a la reserva forestal, el alumnado abandonó la visión de la naturaleza como algo ajeno para convertirla en "algo relacional, activo y emocional" (p. 3), desapareciendo la dicotomía humano-naturaleza.

Wattchow y Brown (2011) presentan estudios de caso que añaden a la práctica educativa al aire libre conocimientos y enfoques que tienen en cuenta el lugar. Uno de estos estudios se desarrolla en la Isla Norte de Nueva Zelanda y analiza por medio de entrevistas el programa de un docente que durante 15 años ha llevado a la práctica un proyecto de educación al aire libre sensible a los problemas sociales y ambientales del lugar.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[9] https://web.archive.org/web/20160314102217/http://www.ruraledu.org/articles.php?id=2174
[10] https://web.archive.org/web/20160412054624/http://www.ruraledu.org/articles.php?id=213

1.3.3. Educación Indígena Basada en la Tierra

1.3.3.1. Rasgos de la Educación Indígena

La Educación Indígena (EI) Basada en la Tierra (*Indigenous-Land Education*) se presenta como una versión alternativa de EBL en territorios con poblaciones indígenas (Calderon, 2014; McDonald, 2023). Este enfoque se fundamenta en el trabajo académico y comunitario indígena, pone en cuestión las prácticas educativas heredadas del colonialismo de asentamiento e incluye las epistemologías indígenas en la comprensión del lugar.

La EI parte de la premisa de que todos los lugares fueron y continúan siendo tierras indígenas, y promueve el reconocimiento y respeto por la historia y la cultura de las comunidades locales. Impulsa la descolonización a través de un análisis crítico de los mecanismos que reproducen y perpetúan las estructuras coloniales, incluyendo la formación de identidades coloniales y la educación hegemónica. Sitúa la realidad indígena como punto de partida para la educación sobre el lugar y pone en valor los conocimientos y cosmologías indígenas. (Cajete, 2019).

Aunque la EBL y la EI presentan diferencias significativas en sus enfoques y objetivos (Calderon, 2014), comparten principios que inspiran los procesos de enseñanza-aprendizaje, tales como: fomento de la creatividad a través de percepciones y experiencias complejas; empatía y afecto como elementos clave en el aprendizaje; reconocimiento de la singularidad de cada situación de aprendizaje; visualización y comprensión de las enseñanzas desde múltiples perspectivas; aceptación de las realidades de la vida como parte del aprendizaje; la reflexión y las experiencias en comunidad para comprender el aprendizaje en un contexto más amplio (Cajete, 2019).

Una de las críticas de la EI a la EBL es que no aborda de manera categórica la violencia colonial y la opresión de los pueblos indígenas en la comprensión del lugar y en las prácticas de enseñanza (Calderon, 2014). Aunque la EBL se centra en el aprendizaje dentro de las comunidades locales y promueve la ciudadanía activa y la sostenibilidad ambiental, no enfrenta de manera abierta las improntas que la colonización ha dejado en la educación, ni deconstruye la comprensión del lugar como un escenario de conflictos con raíces coloniales. En consecuencia, los modelos educativos occidentales, orientados hacia las dimensiones ecológicas y comunitarias del lugar, no promueven objetivos de descolonización esenciales para la EI. Greenwood (2013), desde la perspectiva de la conciencia crítica del lugar, avanza en la dirección correcta al proponer la necesidad de llevar a cabo procesos de descolonización y rehabitación de los lugares y poner en primer plano las epistemologías y los procesos educativos de los pueblos indígenas. En este terreno es en el que la Pedagogía Crítica del Lugar y la EI llegan a puntos de encuentro (Greenwood, 2013; McCoy et al., 2016)

La EI incorpora elementos críticos y exige un análisis político y una deconstrucción de los marcos legales del colonialismo. Además, cuestiona las maneras en que las ideologías dominantes muestran la relación con el lugar (Calderon, 2014). Los programas indígenas basados en la Tierra que se están desarrollando pueden agruparse en cinco categorías (McDonald, 2023): autodeterminación indígena; salud y bienestar; gestión medioambiental; reconciliación y justicia climática y evaluación (p. 9).

A diferencia del sistema educativo dominante, la EI se concibe como un proceso integral que conecta al individuo con el mundo natural y social, promoviendo una educación que representa una forma comunitaria de aprendizaje y armonía con el medio ambiente. La EI se

USC DE COMPOSTELA

desarrolla a través de una sucesión de siete etapas vitales, que incluyen tanto situaciones de aprendizaje formales e informales como ritos de iniciación (Cajete, 2019): 1) aprendizaje familiar, integración de la personalidad en el contexto familiar; 2) aprendizaje social, introducción social y adaptación al entorno natural; 3) fusión de necesidades individuales y grupales; 4) integración cultural y paz mental; 5) búsqueda de una visión de vida que concluye con una comprensión profunda de las relaciones y la diversidad; 6) transformación, aprendizaje y reintegración del cuerpo, la mente y el espíritu y 7) curación.

La EI se desarrolla en torno a cuatro axiomas que se pueden aplicar a cualquier contenido y edad: a) la educación indígena se centra en atender las necesidades físicas, sociales, psicológicas y espirituales de la comunidad; b) se valora la enseñanza individualizada, adaptada a la disposición de cada persona para aprender; c) se utilizan herramientas que faciliten un aprendizaje profundo y significativo basado en una enseñanza flexible y eficaz; d) se promueve el proceso transformador de autoconocimiento y desarrollo de las capacidades naturales de cada individuo (Cajete, 2019).

1.3.3.2. Algunas experiencias

La EI Basada en la Tierra se adentra explícitamente en las complejas relaciones entre la Tierra, la identidad indígena y la descolonización. Los ejemplos que siguen, extraídos de trabajos de referencia en el ámbito, ilustran diversas propuestas prácticas que encarnan este enfoque, desafiando las narrativas dominantes y promoviendo la revitalización de conocimientos y prácticas indígenas en diferentes contextos geográficos y culturales.

Barnhardt y Kawagley (2005) exploran como el conocimiento indígena de los nativos de Alaska puede enriquecer el currículo y mejorar las experiencias de aprendizaje, situando el conocimiento indígena en el centro de la investigación educativa. Sirva de ejemplo la *Alaska Rural Systemic Initiative*, promovida en 1995 por la Universidad de Alaska en colaboración con la Federación de Nativos de Alaska y con financiación de la Fundación Nacional para la Ciencia. Es una red que asocia a 20 distritos escolares y cuyo objetivo es integrar los conocimientos locales y prácticas pedagógicas indígenas en el sistema educativo formal. Algunas de sus iniciativas son: documentar y desarrollar recursos educativos que incorporen conocimientos indígenas; utilizar el conocimiento de los ancianos y los ambientes naturales en el aprendizaje; desarrollar estándares educativos que respeten la cultura indígena.

Smith (2017) recoge algunas experiencias educativas indígenas desarrolladas en la Columbia Británica (Canadá). El *Environmental School Project of Maple Ridge* aúna la inquietud por el medio natural y por las dificultades de las comunidades locales, en colaboración con la comunidad aborigen Kawantlen. En la escuela primaria Davis Bay situada en tierras de los Shishalh se desarrolla un programa llamado *Educación Medioambiental para Presentes Sostenibles* donde el alumnado de preescolar y primeros años de primaria conoce, ayudado por un biólogo de la comunidad, su entorno. Finalmente, el *Northeast Community College*, situado en Terrace, al que asiste alumnado indígena y no indígena, desarrolla programas educativos encaminados a empoderar a la comunidad a través de trabajos fundados en el desarrollo sostenible, para lo que colaboran con líderes indígenas locales con el fin de recoger sus inquietudes e intereses para que el alumnado pueda profundizar en el conocimiento de su territorio y cultura.

Smith y Pike (2023) recopilan varios programas de educación indígena correspondientes a diferentes territorios. En uno de los capítulos, los profesores Holly Randell-Moon y Nicholas Ruddell presentan el proyecto *Country as Teacher*, que relata la introducción del enfoque

indígena "la Tierra como Maestra" en la educación ambiental australiana. Los autores subrayan cómo las políticas educativas australianas han incluido perspectivas de las Primeras Naciones, permitiendo que estas prácticas culturales se conviertan en un componente clave del currículo escolar. El alumnado empieza a comprender el lugar como vivo, relacional y conectado con los valores y las prácticas sostenibles de las comunidades indígenas. Se detallan proyectos educativos específicos como la exploración de paisajes, la identificación de especies nativas y el análisis de las interacciones ecológicas.

En otro capítulo, Yi Chien Jade Ho y Hui-Nien Lin presentan las luchas de la comunidad de Kucapungane, en Taiwan, frente a decisiones gubernamentales que forzaron su reubicación. A través de esta experiencia, los autores enfatizan la importancia de cultivar espacios pedagógicos que permitan al alumnado comprender las dinámicas de poder y las implicaciones de las políticas sobre las comunidades y sus territorios, fomentando un entendimiento crítico del pasado, el reconocimiento de los derechos indígenas y el compromiso con la sanación y la sostenibilidad.

Gruenewald (2005) recoge algunas iniciativas transformadoras, como la *Alaska Native Knowledge Network*[11], un ejemplo de colaboración basada en el lugar que ha trascendido la estricta estandarización al obtener la aprobación oficial de los Estándares de Alaska para Escuelas Culturalmente Responsables. Este programa consiguió integrar el lenguaje del lugar, la cultura local, el patrimonio y el bienestar de la comunidad en el currículo. Una de las propuestas educativas se titula *Los ancianos y los campamentos culturales como recursos educativos*[12]**.** Los ancianos y los campamentos de subsistencia son fundamentales en la vida de los nativos en Alaska. Al situar como instructores a ancianos nativos y usar como aula el entorno de un campamento de subsistencia, han logrado vincular de manera cultural y significativa el currículo escolar con las vidas del alumnado.

Burridge et al. (2012), muestran algunos aspectos fundamentales de la educación de la población escolar indígena en Nueva Gales del Sur (Australia). Incluyen algunos elementos que son cruciales para abordar las necesidades específicas del estudiantado aborigen y mejorar sus resultados educativos, como la comprensión del contexto histórico de las políticas de educación aborigen, el desarrollo profesional basado en el aprendizaje activo y el estudio de la cultura aborigen. Algunos estudios de caso mencionados son:

Indigo Primary School. A partir de un enfoque centrado en el desarrollo de la identidad cultural y la conexión con la comunidad, pretende mejorar la asistencia y participación de los y las estudiantes aborígenes, además de fomentar el sentido de pertenencia y el orgullo cultural. Se organizaron y llevaron a cabo programas que celebraban la cultura aborigen, involucraron a miembros de la comunidad en actividades escolares y crearon un entorno de apoyo para estudiantes aborígenes y sus familias.

Teal Primary School. Pretende mejorar las habilidades de alfabetización del alumnado aborigen a través de la enseñanza diferenciada y el uso de recursos culturalmente relevantes. El profesorado adaptó sus métodos de enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de los y las estudiantes, incorporaron textos y materiales que reflejaban la cultura aborigen y brindaron apoyo adicional a estudiantes con dificultades en lectura y escritura. El objetivo era mejorar en las habilidades de lectoescritura, fomentar el interés por la lectura y aumentar la confianza en sí mismos.

[11] http://ankn.uaf.edu/index.html

[12] http://ankn.uaf.edu/NPE/elders.html

McKinley y Smith (2019), en el *Handbook of Indigenous Education*, abordan los desafíos educativos que enfrentan los pueblos indígenas en todo el mundo, especialmente aquellos con legados de colonización. Inspirado en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, reúne una gran diversidad de voces, perspectivas y estrategias de académicos indígenas. Reconoce que, si bien existen desafíos comunes, como la pérdida de tierras y la asimilación cultural, las estrategias para superarlos deben ser culturalmente sensibles y adaptarse a las necesidades específicas de cada comunidad. Destacamos tres ejemplos.

El primero, *La Historia de Raven sobre la Formación de Docentes Indígenas*, un programa de la Universidad de British Columbia, en Canadá, presenta la forma en que el profesorado indígena elabora programas de formación centrados en la cultura indígena, en la innovación y el éxito académico. El alumnado aprende en grupos, creando un entorno de apoyo similar a una familia, y se fomentan las conexiones sólidas con las comunidades indígenas locales, involucrando a sus miembros en la formación docente. El conocimiento indígena se integra en el currículo y en las prácticas pedagógicas, y el programa se asegura de que el profesorado esté bien preparado combinando el conocimiento indígena con las habilidades pedagógicas. El proyecto se inspira en el personaje indígena del "Trickster", Raven (Cuervo), como guía para la visión del cambio sistémico.

El segundo ejemplo es *Mā te Rourou: Educación Maorí e Innovación a Través de las Artes Visuales en Aotearoa, Nueva Zelanda.* Este programa examina la evolución y difusión de la forma artística maorí del *tukutuku* (tejido de celosía), desde su contexto tradicional en las casas tribales (*marae*), hasta su presencia en entornos modernos como escuelas, galerías e incluso las Naciones Unidas. El *tukutuku* ha evolucionado a lo largo del siglo XX, impulsado por un mayor interés y comprensión de las tradiciones artísticas visuales maoríes. Su uso ha crecido junto a otros enfoques educativos que combinan arraigo cultural e innovación. Este caso muestra cómo una forma de arte tradicional puede renovar el interés en las artes visuales maoríes, preservar la cultura y conectar a los y las estudiantes con el sentido de pertenencia y con nuevos contextos de expresión e interacción.

El tercer ejemplo, *Levántate, Mantente Firme y Estate Orgulloso*¸ describe los esfuerzos de cambio realizados durante seis años en una escuela primaria de Aotearoa, Nueva Zelanda, con el objetivo de fomentar contextos de aprendizaje maoríes y desarrollar las creencias y prácticas de los líderes escolares en consonancia con los principios maoríes. La escuela decidió acabar con la brecha que existía entre el rendimiento académico del alumnado indígena (maorí) y no indígena. El caso destaca la importancia de las relaciones y los valores centrales maoríes como base para el éxito académico e interpersonal. La escuela escuchó las perspectivas de los grupos tribales sobre la dirección de la educación para el estudiantado maorí, valorando el aprendizaje intergeneracional. El liderazgo transformador del equipo en la escuela mostró cómo el desarrollo del *Mauri Ora* (fuerza vital) es beneficioso para el éxito académico de todo el alumnado sea o no maorí.

McCoy et al. (2016) ofrecen un análisis de los caminos a seguir para la EI, centrándose en los contextos históricos y actuales de la colonización y en las intersecciones del ambientalismo y los derechos indígenas. Los colaboradores en esta obra colectiva exploran cómo las pedagogías basadas en el lugar pueden responder a las cuestiones del colonialismo y la soberanía indígena, examinando el colonialismo de asentamiento, las cosmologías indígenas, los derechos territoriales indígenas y el lenguaje como aspectos clave de la EI. Ofrecen ejemplos de territorios coloniales como Estados Unidos, Australia y Brasil. Seleccionamos algunos.

USC DE COMPOSTELA

En el capítulo titulado “Teorías sobre las ratas almizcleras, tabaco en las calles y vivir Chicago como tierra indígena”, los docentes responsables del proyecto describen ejemplos de pedagogías urbanas indígenas y destacan la importancia de la educación científica en el contexto de problemas sociocientíficos actuales, como el cambio climático, que afectan tanto a pueblos indígenas como no indígenas. Los autores advierten que, para aprovechar este potencial, es necesario cuestionar las dinámicas coloniales que aún persisten en los entornos educativos. Expresan su preocupación por la perpetuación de las tradiciones intelectuales occidentales en la EBL y describen herramientas teóricas y prácticas desarrolladas para colaborar con jóvenes, familias y miembros de la comunidad nativa, con el objetivo de reinterpretar Chicago como tierra indígena.

En el capítulo “Sea Country: navigating Indigenous and colonial ontologies in Australian environmental education”, se examina cómo se aborda el país marítimo del estrecho de Torres y la Ailan Kastom en el contexto del currículo y la práctica de la educación ambiental en Australia, desde la educación preescolar hasta el último año de secundaria. Se destaca que el mar se percibe en el currículo oficial como parte integrante de la tierra, mientras los indígenas del Estrecho de Torres entienden el mar como una red compleja de relaciones con la tierra y el medioambiente. Asimismo, el Ailan Kastom, está basado en el derecho consuetudinario y establece conexiones y responsabilidades específicas hacia el mar.

El capítulo «Hoea Ea: Educación sobre la tierra y soberanía alimentaria en Hawái» aborda dos iniciativas que vinculan la educación sobre la tierra y la alimentación. Son proyectos profundamente arraigados en los valores y prácticas indígenas hawaianos que persiguen reconectar a las comunidades con su herencia cultural y promover prácticas y cultivos sostenibles tradicionales, además de fomentar la autosuficiencia alimentaria en las comunidades. Un ejemplo concreto es el cultivo del taro, un alimento básico en la cultura hawaiana, que se sigue cultivando con métodos y prácticas de gestión tradicionales, a pesar de la amenaza que suponen los sistemas de cultivo capitalistas. El taro sirve para alimentar a una parte importante de la población de forma sostenible y para reivindicar la cultura hawaiana. El segundo proyecto forma parte del movimiento de soberanía alimentaria y se refiere al jardín comunitario juvenil que, además de producir alimentos, es un espacio de relaciones intergeneracionales y de aprendizaje. Busca revitalizar las prácticas agrícolas y los cultivos tradicionales en un esfuerzo por asegurar la autosuficiencia alimentaria.

Para finalizar, el capítulo titulado «Entre los restos del colonialismo y el surgimiento de la auto-narrativa en la construcción de mapas sociales participativos: hacia una metodología de educación territorial», presenta una metodología de elaboración comunitaria de mapas para la investigación y la práctica de la educación territorial en el Brasil colonial. Los autores muestran que los mapas han sido utilizados como herramientas del imperialismo, pero también pueden servir para deconstruirlo y desvelar sus efectos en las comunidades vulnerables. El trabajo describe un estudio con 239 participantes de diferentes grupos de la antigua colonia portuguesa de Mato Grosso (Brasil). Utilizan los mapas para representar las identidades sociales de los grupos vulnerables y los conflictos sociales y ambientales que les afectan, con el objetivo de visibilizar a estos grupos y los desafíos a los que se enfrentan.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1.4. BENEFICIOS Y DESAFÍOS DE LA EBL

1.4.1. Los beneficios de la EBL

La Educación Basada en el Lugar representa un enfoque innovador en el desarrollo curricular. Sus principios se fundamentan en pedagogías y conceptos de tradiciones anteriores que valoran el compromiso con el contexto local, la comunidad y la experiencia, elementos que definen a la EBL (Mclnerney et al., 2011). Esta perspectiva, promueve una escolarización centrada en el entorno natural y social, abordando los contenidos curriculares por medio de estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, la resolución de problemas del mundo real y el aprendizaje servicio en las comunidades (Smith y Sobel, 2010).

El objetivo primordial de la EBL es preparar a las personas para el aprendizaje a lo largo de toda la vida mediante el diseño de proyectos que impulsen el interés por el entorno y que permitan el alumnado identificarse como una ciudadanía activa, crítica y reflexiva capaz de construir un futuro sostenible (Brillante y Mankiw, 2015; Smith y Sobel, 2010). Elfer (2011) sugiere que el retorno al contexto local en la planificación educativa puede mitigar los efectos adversos de la institucionalización de la enseñanza, incrementando el interés y la implicación del estudiantado al conocer la historia, la música, la economía y la estructura social de su comunidad. El desarrollo de una identidad arraigada en el lugar necesita una conexión profunda e imaginativa con el entorno (Smith y Sobel, 2010; Wattchow y Brown, 2011). Esta interacción entre el entorno y la comunidad, la calidad en educación y la acción cívica son características centrales en la literatura de la EBL (Sales et al. 2021).

La aplicación efectiva de la EBL exige el compromiso y la participación del alumnado, para que de manera reflexiva y crítica valore las cuestiones sociales, económicas, políticas y ecológicas del lugar y se implique activamente con nuevas propuestas (Coulter, 2020). Asimismo, se requiere un conocimiento profundo del lugar por parte del profesorado, incluyendo su historia, ecología y posibilidades pedagógicas. El uso del lugar en la planificación curricular es directamente proporcional al conocimiento que se tenga de él. (Mannion et al., 2013; Renshaw y Tooth, 2018). Un desafío para los enfoques basados en el lugar y para sus docentes es equilibrar el compromiso continuado con el entorno y la visión más amplia, que asegure que el alumnado se sienta parte de un sistema global al que también pueden contribuir (Coulter, 2020).

La EBL busca que las escuelas evolucionen para responder a las necesidades de un mundo globalizado, reconociendo la diversidad de sus comunidades bajo principios de inclusión e interculturalidad. Esta transformación implica concebir la escuela como un agente de cambio social vinculado al entorno, ofreciendo al alumnado oportunidades de empoderamiento personal y social. La participación de la comunidad, la escuela y el entorno en la toma de decisiones y la ejecución de soluciones es una fuente constante de aprendizajes (Sales et al., 2021).

Sales et al. (2021) destacan la participación democrática y la interconexión de diversos tipos de conocimiento como elementos clave para considerar las prácticas educativas vinculadas al territorio. Esto implica conectar el lugar y la identidad, fomentando en el alumnado la participación, la significatividad de sus acciones, el sentimiento de pertenencia y de ciudadanía crítica.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

El potencial de la EBL para el diseño del currículo es manifiesta. Planificar actividades académicas basadas en el lugar permite "una investigación polifacética que trasciende los límites del currículo tradicional, para abarcar perspectivas históricas, ecológicas, sociales y culturales" (Coulter, 2020, p. 4). No obstante, es crucial reconocer las dificultades que pueden surgir debido a las discrepancias entre la propuesta curricular basada en el lugar y los enfoques curriculares estandarizados, así como la necesidad de que el profesorado cuente con la formación, el tiempo, las herramientas y la visión pedagógica necesarias para diseñar e implementar proyectos basados en el lugar (Coulter 2020).

El informe de Gerald Lieberman y Linda Hoody (1998) *Closing the Achievement Gap: Using the Environment as an Integrating Context for Learning*, conocido como informe SEER concluye que la EBL ha demostrado ser beneficiosa para el aprendizaje, el comportamiento y el compromiso del alumnado. Lo mismo ocurre con el informe *Place-Based Educational Evaluation Collaborative* (PEEC), que investigó y evaluó los enfoques basados en el lugar durante años, y que afirma que la EBL ayuda al alumnado a aprender la ciudadanía activa y comprometida con su comunidad y con el medio ambiente, dinamiza al profesorado, transforma la cultura escolar y conecta escuelas y comunidades (Coulter 2020).

Según Smith (2002), el potencial de la EBL reside en la capacidad de establecer y fortalecer las conexiones del alumnado con la comunidad y con el lugar en el que viven. Al priorizar el papel activo del alumnado en el conocimiento y cuidado de su entorno y comunidad, la EBL fortalece tanto los sistemas naturales como las tradiciones culturales compartidas, implicando a la comunidad educativa en los procesos de conformación de sus comunidades y dándole significado al currículo. Estas experiencias enraízan al alumnado y potencian la búsqueda del beneficio comunitario, priorizando el éxito del conjunto sobre el individualismo (Knapp, 2014). Además, fomentan la motivación, la proactividad, y la reflexión activa, y permiten profundizar en las necesidades y recursos de la comunidad, al tiempo que fundamentan lo local en lo global y viceversa (Zadra, 2022)

La EBL favorece el aprendizaje experiencial e interdisciplinar utilizando los recursos, problemas y valores de la comunidad local como contexto integrador (Akkaya y Karakus, 2018). Esta metodología y la transversalidad de los proyectos suscita una mayor comprensión del entorno y de sus problemas (Ngai y Koehn, 2010), además de mejorar el rendimiento general, el comportamiento, la asistencia y el compromiso con la justicia social y ambiental (Sobel 2014; Deringer, 2017).

Los proyectos educativos basados en el lugar fortalecen las habilidades para identificar y resolver problemas, fomentando una mayor capacidad para abordar y profundizar en los desafíos sociales y medioambientales en la edad adulta. Asimismo, refuerza el pensamiento crítico y conecta al estudiantado con su entorno inmediato, convirtiéndolos en agentes de cambio (Baldwin, 2021; Zadra, 2022).

En definitiva, La EBL ofrece una variedad de beneficios que van más allá de los aprendizajes cognitivos, del desarrollo social o de la alfabetización, promoviendo también la actividad física y la salud mental (Martens et al., 2020). Fomenta la capacidad de liderazgo, el interés, el compromiso y la participación. (Coulter, 2020; Renshaw y Tooth, 2018). Genera un vínculo con los lugares y comunidades, desarrolla competencias para solucionar problemas y fomenta el cuidado y la responsabilidad hacia las personas y el medio ambiente (Smith, 2016).

La educación infantil basada en la naturaleza mejora la actitud hacia el aprendizaje, la salud física y mental (Coulter, 2020; Cooper, 2015) y proporciona oportunidades para el desarrollo físico y cognitivo (Sobel y Larimore, 2020). Las propuestas educativas en el entorno aumentan

la motivación y el entusiasmo por la escuela, mejoran las habilidades en lectoescritura, matemáticas y tecnologías; fomentan la capacidad de observación y el pensamiento crítico; además, se demuestran eficaces en el desarrollo emocional, social y en la prevención del estrés (Sobel y Larimore, 2020).

1.4.2. Desafíos y críticas de la EBL

La Educación Basada en el Lugar (EBL) ha evolucionado desde su concepción inicial en entornos rurales y ecológicos (Gruenewald, 2003a), hasta abarcar tanto contextos naturales como urbanos, promoviendo la equidad y la justicia social. Aunque sus beneficios en salud, comportamiento y participación estudiantil en proyectos comunitarios están documentados, también enfrenta críticas y desafíos que cuestionan su efectividad y aplicabilidad.

Desde una perspectiva teórica, McInerney et al. (2011) señalan la necesidad de ampliar su base conceptual, integrando la relación entre fenómenos locales y globales y fortaleciendo el enfoque crítico propuesto por Gruenewald (2003b). Argumentan que el debate debe trascender sus beneficios educativos y centrarse en la conceptualización del lugar, la identidad y la diferencia, así como en la reflexión sobre el entorno en el que vive el alumnado y los límites del activismo local.

La naturaleza multidisciplinaria de la EBL representa tanto un desafío como una oportunidad. Gruenewald (2003a) advierte que la falta de un marco teórico coherente puede limitar su consideración como una pedagogía integral, en lugar de una metodología alternativa. Sin embargo, los enfoques críticos que examinan las desigualdades sociales y culturales podrían dotarla de mayor coherencia teórica (Gruenewald, 2003b).

Otra crítica apunta a que la EBL no siempre explora las relaciones ontológicas entre estudiantes y entorno. Stevenson et al. (2020) argumentan que algunas perspectivas de la EBL se centran en la transmisión de conocimientos y habilidades prácticas sin profundizar en su impacto en la identidad y la vida del estudiantado.

La complejidad del concepto de "lugar" también genera controversia. Cresswell (2015) subraya que no se trata solo de un espacio geográfico, sino de una red de relaciones sociales, culturales, económicas y políticas. Esta complejidad puede llevar a interpretaciones diversas y a aplicaciones inconsistentes de la EBL. Calderon (2014) propone continuar el compromiso crítico con el lugar, examinando las actitudes inconscientes sobre el lugar. La EBL debe integrar los procesos educativos y las epistemologías de los pueblos nativos, indígenas, considerando el papel del lugar en el colonialismo de asentamiento y promoviendo la descolonización y rehabitación (Gruenewald, 2003a) de los lugares. Esto implica analizar los mecanismos legales e ideológicos que facilitan el acceso de los colonos al territorio y la expulsión de los pueblos indígenas, promoviendo el liderazgo indígena en las discusiones sobre educación en sus comunidades (Calderon, 2014). A pesar de su enfoque en el aprendizaje comunitario, la ciudadanía activa y la sostenibilidad ambiental, la EBL no aborda de manera categórica la violencia colonial y la opresión de los pueblos indígenas, incluso en la conceptualización del lugar (Calderon, 2014; McCoy et al, 2016). Esto implica no enfrentarse de manera significativa a los legados coloniales en la educación, ni a cómo las concepciones del lugar han perpetuado estas estructuras y limitan su contribución a la descolonización y a la sostenibilidad cultural. La EBL ha de abordar de manera crítica la historia de violencia colonial y la opresión hacia los pueblos indígenas, consciente de que el lugar se entrelaza con sistemas de opresión que deben de ser cuestionados (Seawright, 2014).

USC DE COMPOSTELA

Nespor (2008) advierte sobre el riesgo de idealizar la comunidad local como una entidad homogénea, cayendo en un localismo vernáculo e ignorando su diversidad interna, desigualdades y retos que surgen de las interrelaciones entre lo local y lo global, como la crisis climática. Otro desafío es superar dualismos, no solo entre lo local y lo global, sino aquellos que puedan potenciar viejas dicotomías entre lo urbano y lo rural o la cultura y la naturaleza (Waite, 2013). Ruitenberg (2005) propone una reconceptualización de la EBL que evite discursos identitarios reduccionistas y reconozca la interconexión global de los espacios. Su pedagogía radical del lugar plantea una visión del lugar como un espacio translocal de apertura y hospitalidad. Bertling (2019) introduce el binario lugar/no lugar, siendo estos últimos espacios desvinculados de relaciones sociales significativas, como los centros comerciales, que pueden dificultar la conexión del alumnado con el entorno y la comunidad.

En el ámbito práctico, la implementación de la EBL enfrenta numerosos obstáculos al desafiar las estructuras tradicionales de enseñanza-aprendizaje (Smith, 2007; Yemini et al., 2023). Salir de la comodidad del aula requiere una inversión considerable de recursos y tiempo por parte del profesorado (Lieberman y Hoody, 1998; Boyd, 2018b), que a menudo carece de la formación adecuada y de las competencias necesarias para diseñar e implementar proyectos de investigación local (Yemini et al., 2023; Coulter, 2020). Para que la propuesta pedagógica basada en el lugar y en la comunidad llegue a establecerse es crucial un cambio de perspectiva entre los docentes, las familias y la comunidad, reconociendo al alumnado como una ciudadanía activa con voz y capacidad de contribuir a la mejora del entorno (Smith, 2002; Yemini et al., 2023).

Son muchos los estudios que alertan sobre la privatización de la educación (Verger et al., 2019) y sus efectos negativos en la calidad y accesibilidad igualitaria (Yemini et al., 2023; Shani y Yemini, 2022). Greenwood (2013) señala las dificultades de implementar la EBL en sistemas educativos altamente estandarizados, como el de Estados Unidos. La EBL en raras ocasiones forma parte de un plan de estudios oficial (Yemini et al., 2018), una situación similar a la de la Educación Ambiental. A medida que aumentan los sistemas educativos basados en estándares de aprendizaje y evaluados por pruebas externas, la educación basada en el lugar queda relegada a iniciativas externas y ofrecida como un complemento innovador (Gruenewald, 2005).

La EBL enfrenta tanto retos prácticos como indeterminaciones teóricas. Su puesta en práctica requiere coordinación entre diferentes agentes y recursos para actividades al aire libre y proyectos comunitarios. Estas dificultades pueden ser la clave de su escasa presencia en la educación formal y su dependencia de agentes externos. Para que la EBL pueda integrarse en las escuelas, debe sustentarse en una lectura crítica del lugar, de la identidad y de la comunidad. Una pedagogía crítica que establezca conexiones entre lo local y lo global debe contribuir a una comprensión profunda de los problemas sociales, económicos y ecológicos, las causas que los originan y los efectos que provocan en los lugares. (Gruenewald, 2003a).

1.5. REVISIÓN DE LA LITERATURA SOBRE EBL

Las revisiones de la literatura permiten identificar la producción científica existente en un ámbito de estudio, delimitar la evolución temporal y temática de la investigación, detectar brechas en el conocimiento y establecer un marco conceptual sólido para la investigación (Codina, 2024; Gough et al., 2017; Zawacki-Richter et al., 2020). Las revisiones de la literatura

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

en el campo de la EBL ponen de manifiesto un acelerado crecimiento de la producción científica en las dos últimas décadas.

1.5.1. Otras revisiones de la literatura sobre EBL

Previamente a la presentación de los resultados de nuestra revisión de la literatura sobre la EBL en la etapa de educación infantil, nos referiremos a algunas revisiones realizadas por otros autores que ayudan a sistematizar la producción científica en este ámbito en los diferentes niveles educativos.

Yemini et al. (2023) realizaron una revisión sistemática de la literatura por medio de búsquedas específicas en tres bases de datos: Web of Science, ERIC y Education Source (EBSCO), utilizando términos de búsqueda en el título o resumen de trabajos publicados entre 2002 y 2022. Esta búsqueda inicial dio como resultado 725 publicaciones, que se redujeron a 367 tras eliminar duplicados. Posteriormente, se aplicaron criterios de inclusión/exclusión, considerando solo artículos revisados por pares y publicados en inglés, lo que dio como resultado 143 artículos. Posteriormente realizaron una búsqueda complementaria en Google Scholar y revisaron las referencias de los artículos preseleccionados, añadiendo otros 6. Los 149 artículos seleccionados, fueron analizados en detalle y proporcionan una visión actualizada de las tendencias y desarrollos en este campo. En cuanto a la distribución geográfica de los estudios, la mayor parte proceden de Estados Unidos (64 de 149), seguidos, a gran distancia, por Australia (11), Nueva Zelanda (6), Reino Unido (4) o Canadá (3). Los estudios fueron clasificados siguiendo las dimensiones de la EBL propuestas por Ardoin et al. (2012), resultando una organización en tres grandes categorías: dimensión político-económico-social (91 de 149 artículos); dimensión biofísica (15) y dimensión psicológica (7).

Elfer (2011), en su tesis doctoral, realiza una exhaustiva revisión histórica de los precedentes de la EBL, explorando tanto los contextos sociopolíticos en los que surgió como su implementación práctica. Este trabajo resulta ser una fuente imprescindible para comprender las raíces históricas y teóricas de la EBL, desde Aristóteles hasta las aportaciones de John Dewey, así como los desarrollos que se produjeron, sobre todo, en Estados Unidos.

Webber (2017) profundiza en las raíces y fundamentos de la EBL, así como en otras corrientes que han influido en ella, identificando conceptos clave, debates y cuestiones no resueltas. Analiza 25 trabajos aparecidos entre 2000 y 2016 sobre diferentes aspectos de la EBL y de otros enfoques que han influido en este campo, como la educación al aire libre, el aprendizaje experiencial, las pedagogías críticas y la educación basada en la Tierra. El autor acuña la expresión “confluencia de aguas intrincadas” para hacer referencia a las relaciones de la EBL de otras corrientes educativas próximas.

Sánchez y Murga (2019) realizaron una revisión sistemática centrada en la presencia de la EBL en la educación superior, analizando sus ventajas y debilidades. Realizaron una búsqueda de trabajos publicados entre 2004 y 2018 en las bases de datos ScienceDirect, Dialnet, Web of Science y Google Scholar. Analizan 30 estudios que confirman el liderazgo geográfico de los Estados Unidos, seguidos a distancia por Australia, Reino Unido, Canadá o España.

Smolinsky (2023), en su tesis doctoral sobre la implantación de un programa de EBL en un distrito escolar del Norte de Estados Unidos, realiza una revisión de la literatura para analizar el proceso de implantación del programa de EBL, las dificultades para el diseño y puesta en marcha del programa y los beneficios educativos identificados en los y las estudiantes que participaron. De la literatura revisada (algo más de 60 estudios) se desprenden aspectos como

la dificultad para delimitar y definir la EBL, los rasgos pedagógicos comunes a la EBL, la conexión entre las escuelas y la comunidad o los beneficios educativos más destacados para el alumnado.

1.5.2. La EBL en educación infantil. Revisión de la literatura

Para llevar a cabo nuestra revisión de la literatura sobre la EBL en la etapa de Educación Infantil, se realizó una búsqueda exhaustiva en las bases de datos Web of Science (WOS) y Scopus, utilizando el software R para el análisis. El proceso de revisión se inició en el año 2022 y se prolongó hasta 2024, abarcando publicaciones relacionadas con los términos "place-based education", "pedagogy of place", "place-based learning" y "early childhood", en el período comprendido entre 2000 y 2024. La elección de estas bases de datos se justifica por su amplio alcance, filtros de calidad y capacidad de garantizar la replicabilidad de los resultados.

Se diseñaron ecuaciones de búsqueda específicas para cada base de datos, adaptadas a sus particularidades y estructuras de indexación. En WOS, se incluyeron documentos de acceso abierto categorizados en áreas como Educación e Investigación Educativa o Ciencias Sociales Multidisciplinarias, arrojando un total de 80 documentos. En Scopus, debido al número inicial de resultados, no se restringió el acceso abierto, obteniendo 25 documentos. Ambas búsquedas se centraron en artículos científicos y capítulos de libros publicados entre el 1 de enero de 2000 y el 31 de diciembre de 2024. Las ecuaciones utilizadas fueron las siguientes:

- **WOS:** "place based education" (Topic) or "pedagogy of place" (Topic) or "place based learning (Topic) and "early childhood" (Topic) and Education Educational Research or Psychology Multidisciplinary or Social Sciences Interdisciplinary (Web of Science Categories) and Open Access and Article or Book Chapters (Document Types). Período: 01/01/2000 a 31/12/2024 (Fecha de publicación)
- **Scopus:** (title-abs-key ("place based education") or title-abs-key ("place based learning") or title-abs-key ("pedagogy of place") and title-abs-key ("early childhood")) and pubyear >2000 and pubyear <2025 and (limit-to (doctype ,"ar") or limit-to (doctype ,"ch")) and (limit-to (subjarea ,"soci") or limit-to (subjarea ,"psyc") or limit-to (subjarea ,"arts")

Ambas ecuaciones combinan términos clave relacionados con la educación basada en el lugar y la etapa de educación infantil. El uso del operador OR permite incluir documentos que contengan cualquiera de los términos relacionados con la EBL, mientras que el operador AND asegura que todos los documentos seleccionados aborden tanto la EBL como la educación infantil.

Se presentan los resultados del análisis de los metadatos de las publicaciones localizadas, clasificándolas en función de variables como el número de publicaciones por año, distribución geográfica, tipos de documentos, autoría, universidades afiliadas y revistas más relevantes e intereses del estudio según las palabras clave.

1.5.2.1. Distribución temporal, espacial y tipológica

El análisis del ritmo de producción de artículos científicos (gráfico 1) revela tendencias interesantes en la investigación sobre EBL en Educación Infantil. La producción en Scopus experimentó un aumento significativo en 2018, duplicando el número de artículos publicados en comparación con años anteriores. En WOS, este aumento se observa en 2019. Aunque en Scopus la producción disminuyó nuevamente en 2019, la tendencia general apunta hacia un

aumento en el número de publicaciones en la segunda década del siglo. El 100% de los artículos indexados en Scopus están redactados en inglés, mientras que en WOS, el 95% de las publicaciones están en inglés y el 5% en castellano.

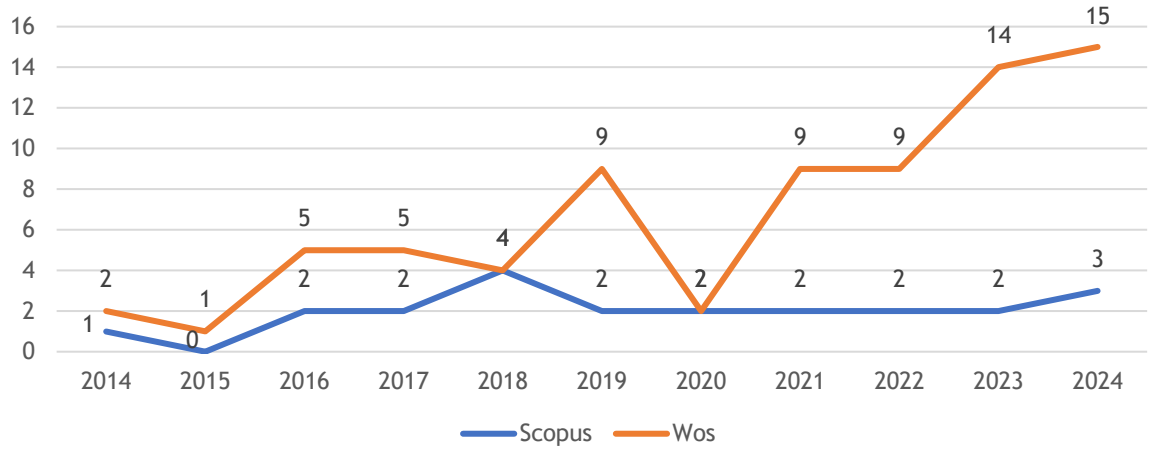

Gráfico 1. Año de publicación de los trabajos en las bases de datos WOS y Scopus. Elaboración propia

Los datos del gráfico 2 muestran el tipo de documentos y revelan que existe un claro predominio de artículos en revistas frente a capítulos de libros. Concretamente, el 98,75% de los documentos publicados en WOS son artículos, mientras que en Scopus, el 64% son artículos y el 36% son capítulos de libros.

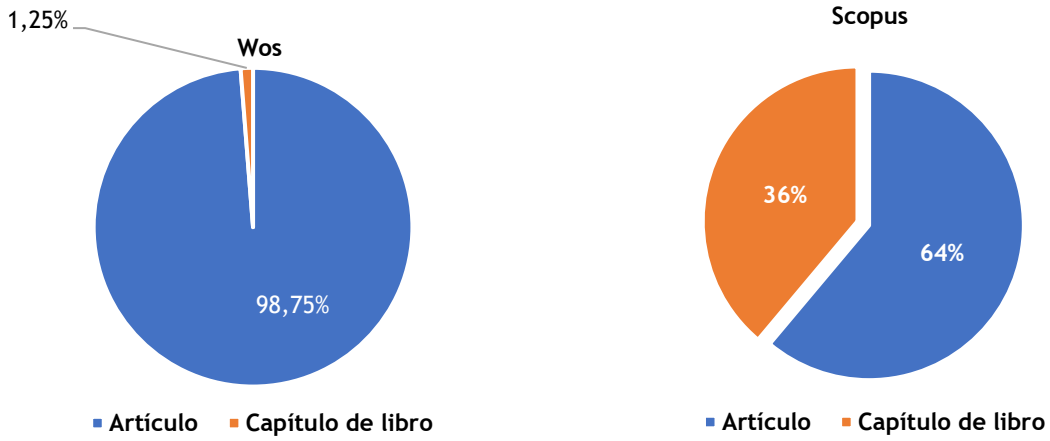

Gráfico 2. Tipos de documentos en WOS y en Scopus. Elaboración propia

El gráfico 3 muestra los países con mayor producción científica en el campo de la EBL, destacando los 8 más relevantes. Los resultados revelan un liderazgo claro de Estados Unidos en ambas bases de datos, seguido por Reino Unido, Australia y Canadá. España, ausente en los datos de Scopus, ocupa la cuarta posición en WOS con 5 artículos publicados. Esta distribución geográfica de la producción científica pone de manifiesto la hegemonía de los países anglosajones en la investigación sobre EBL. No obstante, también sugiere un interés creciente y una expansión del campo de estudio hacia otros países.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

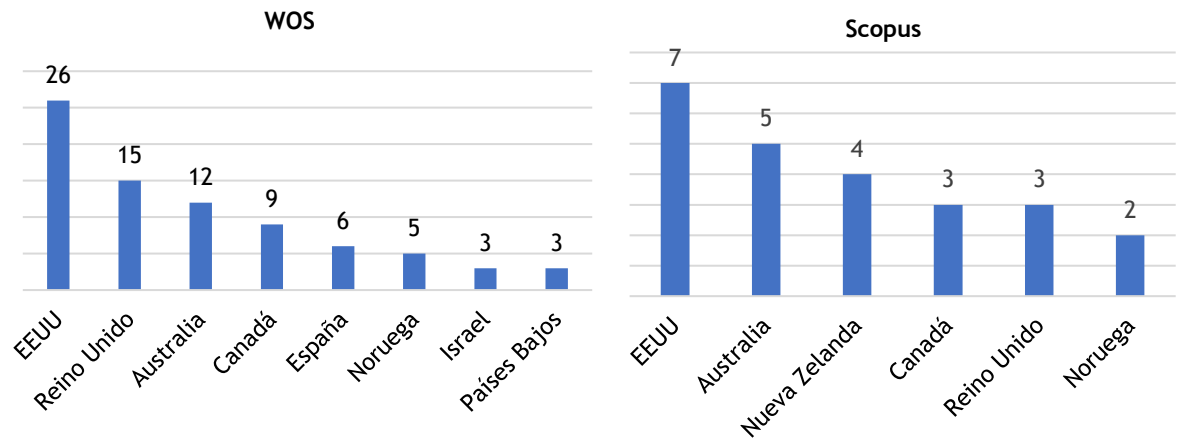

Gráfico 3. Distribución geográfica de las publicaciones. Elaboración propia

1.5.2.2. Autores e instituciones de origen

El número de autores y autoras es de 191 en Wos y 39 en Scopus. La estrategia de publicación habitual es la colaboración. Tan solo 24 documentos en Wos (30%), son de autoría individual mientras en Scopus la proporción aumenta hasta el 40%. El resto son colaboraciones.

Se han analizado los autores y autoras más productivos y el número de citas de las publicaciones en ambas bases de datos. El gráfico 4 muestra los 10 más productivos, mientras que la tabla 2 presenta los documentos más citados, el número de citas y la persona que firma en primer lugar. El análisis de la autoría y la citación permite identificar a especialistas influyentes en el campo de la EBL y las publicaciones que han tenido un mayor impacto en la comunidad académica.

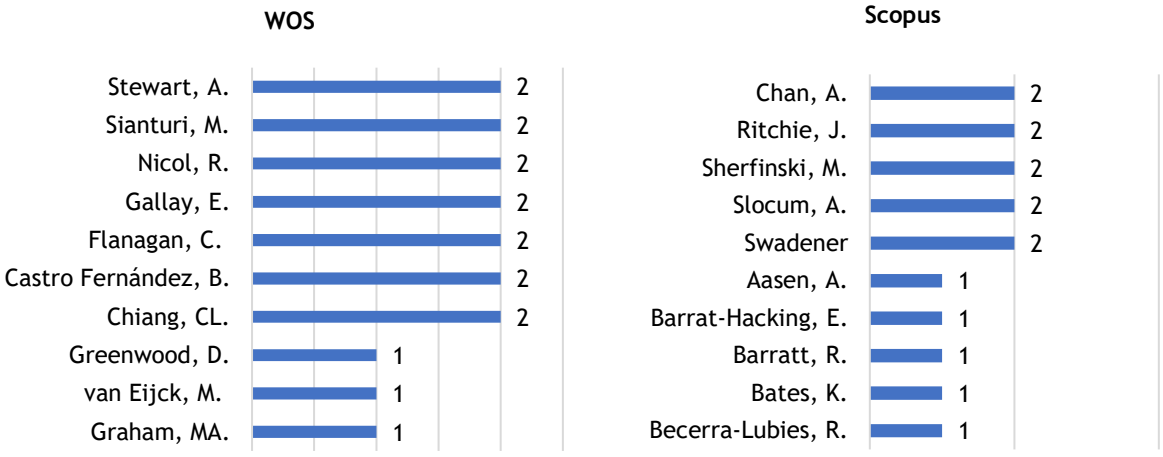

Gráfico 4. Autores y autoras más productivos. Elaboración propia

Tabla 2. Documentos más citados y primer autor/a. Elaboración propia

WOS	Citas	SCOPUS	Citas
Graham, MA. (2007). *Art, Ecology and Art Education: Locating Art Education in a Critical Place-based Pedagogy*	83	**Dhun, I. (2012).** *Making 'place' for ecological sustainability in early childhood education*	123
van Eijck, M. (2010). *Towars a chronotopic theory of "place" in place-based education*	47	**Torquati, J. (2013).** *Early Childhood Educators' Perceptions of Nature, Science, and Environmental Education*	41
Greewood, DA. (2015). *Mitigation and adaptation: Critical perspectives toward digital technologies in place-conscious environmental education*	31	**Boyd, D. (2018).** *Utilising place-based learning through local contexts to develop agents of change in Early Childhood Education for Sustainability*	16
Glasson, GE. (2006). *Understanding the earth systems of Malawi: Ecological sustainability, culture, and place-based education*	29	**Leggett, N. (2016).** *Group Time Experiences: Belonging, Being and Becoming Through Active Participation Within Early Childhood Communities*	14
Flanagan, C. (2019). *The Environmental Commons in Urban Communities: The Potential of Place-Based Education*	21	**Nxumalo, F. (2018)** *ENCOUNTERING WASTE LANDSCAPES: More-Than-Human Place Literacies in Early Childhood Education*	14
Favier, T. (2021). *Impact of a Place-Based Education Curriculum on Indigenous Teacher and Students*	19	**Chan, A. (2019).** *Critical pedagogies of place: Some considerations for early childhood care and education in a superdiverse 'bicultural' aotearoa (New Zealand)*	13
Gray, T. (2016). *Transforming Environmental Awareness of Students Through the Arts and Place-Based Pedagogies*	19	**Barratt, R. (2014).** *Innovative approaches to early childhood education for sustainability in England: Case studies from the field*	12
Fuz, N. (2018). *Out-of-School Learning in Hungarian Primary Education: Practice and Barriers*	17	**Sherfinski, M. (2016)** *After Arthurdale: Place-based education and early childhood in West Virginia*	7
Ajaps, S. (2022). *Hacia una crítica pedagógica del lugar para la conservación del medio ambiente*	16	**Chan, A. (2020)** *Responding to Superdiversity Whilst Upholding Te Tiriti O Waitangi: Challenges for Early Childhood Teacher Education in Aotearoa New Zealand*	6
Leather, M. (2016). *More than activities: using a 'sense of place' to enrich student experience in adventure sport*	13	**Becerra-Lubies, R. (2021)** *Intercultural education and early childhood: strengthening knowledge based on Indigenous communities and territory*	5
Sianturi, M. (2018). *Impact of a Place-Based Education Curriculum on Indigenous Teacher and Students.*	13	**Cohen, B. J. (2017)** *Place-based learning: Making use of nature in young children´s learning in rural areas in Norway and Scotland*	4

La tabla 3 muestra la distribución de las universidades de procedencia de las investigaciones incluidas en las dos bases de datos, limitando la presentación a aquellas instituciones con dos o más publicaciones. Los resultados de WOS indican que las universidades de Estados Unidos lideran en número de publicaciones, seguidas por la Universidad de Santiago de Compostela, que se destaca con tres publicaciones. También se identificaron contribuciones de universidades de Australia, Israel, Turquía, Canadá, Bélgica,

Taiwán, Indonesia e Inglaterra. En contraste, en Scopus, las universidades de Nueva Zelanda ocupan las primeras posiciones, seguidas por instituciones de Estados Unidos y Australia. Se aprecia nuevamente una concentración de la investigación en EBL en el ámbito anglosajón, aunque se percibe un interés creciente en la investigación más allá de los contextos tradicionalmente dominantes.

Tabla 3. Universidades de origen de las publicaciones. Elaboración propia

Bases	Universidades	N
WOS	University of Wisconsin System (EEUU)	4
	Clemson University (EEUU); Universidade de Santiago de Compostela. (España); University of Wisconsin Madison. (EEUU)	3
	Deakin University (Australia); Catholic University of Leuven (Bélgica); La Trobe University (Australia); Michigas State University (EEUU); Musamus University (Indonesia); National Dong Hwa University (Taiwan); Royal Melburne Institute of technology RMIT (Australia); Israel Institute of Technology Technion (Israel); University of Birmingham (United Kingdon); University of Cumbria (United Kingdon); University Of Edimburgh (United Kingdon); University of Melbourne (Australia); University of Victoria (Canadá); University of Western Sydney (Australia)	2
SCOPUS	The University of Auckland (Nueva Zelanda)	3
	Victoria University of Wellington (Nueva Zelanda); Arizona State University (EEUU); Western Sydney University (Australia); West Virginia University (EEUU)	2

1.5.2.3. Revistas relevantes y centros de interés

La tabla 4 presenta una clasificación de las revistas más relevantes en el campo de la EBL en Educación Infantil. En el caso de WOS, se ha tenido en cuenta el número de publicaciones. En Scopus, dado que todas las publicaciones presentaban un único artículo, la selección se realizó considerando el número de citas recibidas por los artículos.

Si bien las publicaciones indexadas en WOS provienen mayoritariamente de universidades estadounidenses, se publican en revistas que tienen una representación geográfica más diversa incluyendo títulos de Inglaterra, España, Suiza, Australia, Canadá y Brasil. En Scopus, las revistas son predominantemente inglesas (5), seguidas por revistas de Estados Unidos (2) y otras de Nueva Zelanda, Países Bajos, Australia y Brasil. Esta diversidad geográfica de las revistas sugiere que la investigación en EBL no se limita a un único contexto geográfico o cultural.

Tabla 4. Ranking de revistas por número de publicaciones. Elaboración propia

WOS	*N*	*SCOPUS*	*N*
Education Sciences (Suiza)	*9*	*Environmental Education Research* (Reino Unido)	*1*
Environmental Education Research (Reino Unido)	*6*	*Early Education and Development* (EEUU)	*1*
Australian Journal of Environmental Education (Australia)	*4*	*Education (Reino Unido)*	*1*
Journal of Experiential Education (EEUU)	*4*	*Early chidhood Education Journal* (Paises Bajos)	*1*

USC

WOS	*N*	*SCOPUS*	*N*
Frontiers in Education (Suiza)	*3*	*International Journal of Critical Pedagogy* (EEUU)	*1*
Aula Abierta (España)	*2*	*Journal of Curriculum and Pedagogy* (Reino Unido)	*1*
Cultural Studies of Science Education (Países Bajos)	*2*	*AlterNative* (N.Zelanda)	*1*
Education (Reino Unido)	*2*	*Cadernos CEDES* (Brasil)	*1*
Journal of Geography in Higher Education (Reino Unido)	*2*	*Global Studies of Childhood* (Reino Unido)	*1*
Journal of Moral Education (Reino Unido)	*2*	*Australian Journal of Indigenous Education* (Australia)	*11*

Para caracterizar los intereses de la comunidad investigadora, se realizó un análisis de las palabras clave de las publicaciones seleccionadas. En WOS, se identificaron 373 palabras clave que abarcan temas como educación ambiental, pedagogía crítica, educación rural, aprendizaje al aire libre y otros campos relacionados con la EBL. En Scopus, se identificaron 99 términos que también reflejan una diversidad en temas relacionados con la EBL y la Educación Infantil, con un enfoque particular en perspectivas indígenas, conexión con la naturaleza y las comunidades, y enfoques pedagógicos críticos.

La tabla 5 presenta las palabras clave más frecuentes en ambas bases de datos, proporcionando una visión de las conexiones y relaciones con la EBL.

Tabla 5. Palabras clave. Elaboración propia

WOS	N	SCOPUS	N
Place-Based Education/Learning	48	Early Childhood/Early Childhood Education	12
Environmental Education	7	Place-Based Education/ Learning	9
Critical Pedagogy	9	Indigenous Education/Knowledge	5
Pedagogy of place	5	Critical Pedagogy	4
Outdoor education/learning	4	Nature	4
Place	4	Community	3
Action Research	3	Pedagogy of place	3
Natural history/Naturalist	3	Decolonization/Decolonial perspective	2
Community	3	Outdoor Learning	2
Experimental learning	3	Narrative Research	2
Indigenous	3		

Para facilitar el análisis, se establecieron categorías que agrupan los intereses identificados en ambas bases de datos, presentadas en la tabla 6. Se identificaron temas comunes y se fusionaron categorías similares para obtener una visión más comprensiva de los temas clave.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 6. Categorización de las palabras clave. Elaboración propia

Áreas temáticas	Análisis	BD	Palabras clave
Enfoques pedagógicos y educativos	Conexión con entorno; sostenibilidad; pensamiento crítico; aprendizaje experiencial	W	Place-based education, Environmental education, Critical pedagogy, Outdoor education, Education for sustainable development, Experiential education
		S	Place-based education/learning, Forest School pedagogy, Ecopedagogies, Critical pedagogy/Critical pedagogies of place, Outdoor learning
Conexión con la naturaleza, comunidad y lugar	Entorno natural, comunidad local, sentido del lugar	W	Sense of place, Environmental philosophy, Community based organization, Rural Education
		S	Nature/Nature-based, Communities/Community engagement, Garden schools, Pro-environmental attitudes
Contextos educativos y Diseño Curricular	Lugar; práctica docente, etapas educativas	W	Higher education, Elementary school, K-12 education, Curriculum development, Design-based learning
		S	Intentional teaching, Standards, Early Years Learning Framework, Group time
Investigación y Cambio	Investigación educativa; Innovación Pedagógica; Desarrollo profesional	W	Action research, Teacher professional development, Narrative research, Mixed methods, Evaluation, Educational innovation, Learning through design, Digital technologies
		S	Risk and resilience, Mentoring, Higher education
Educación infantil y desarrollo	Cuidado; desarrollo integral; juego.	W	Early childhood education, Elementary School
		S	Early childhood/Early childhood care and education, Sociology of childhood, young children, Play
Perspectivas indígenas y pluralidad cultural	Descolonización; conocimiento indígena; Justicia Social y Equidad. Diversidad, identidad y cultura	W	Indigenous teacher, Identity; Remote indigenous elementary school; Heritage education; controversial heritage; cultural heritage competence
		S	Indigenous education/Indigenous educational perspectives, Decolonization/Decolonial perspective, Indigenous knowledge, Maori education, Tribal development/research, Intercultural education, Superdiversity, Culture, Gender

En ambas bases de datos se observa solapamiento de temas vinculados con las pedagogías basadas en el lugar, como el entorno, el pensamiento crítico, la sostenibilidad y el aprendizaje activo y experiencial, lo que indica una tendencia hacia prácticas educativas contextualizadas y reflexivas. De manera similar, la conexión con el entorno natural y social subraya la necesidad de una educación que fomente el sentido de pertenencia y la responsabilidad ambiental.

Existe una mayor concentración en la plataforma WOS de palabras relacionadas con la investigación y con la innovación, lo que sugiere que los autores de los artículos se orientan más hacia la investigación y los estudios metodológicos. En cambio, Scopus presenta mayor

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

vinculación con la experiencia del alumnado, la conexión con la comunidad y el impacto social y cultural de la EBL.

Las perspectivas indígenas y la pluralidad cultural tienen un peso específico en ambas bases de datos, pero en Scopus existe un número significativamente mayor de referencias a términos relacionados con la educación y los conocimientos indígenas, así como con la descolonización. De manera similar, la etapa educativa de infantil es muy citada en Scopus y apenas aparece en WOS.

Ciertas palabras clave relacionadas con la sostenibilidad ambiental, el patrimonio cultural o la participación comunitaria son recurrentes en ambas plataformas, lo que podría señalar un interés común en la EBL como una herramienta para promover la conciencia ecológica, el rescate de las tradiciones y el compromiso cívico en la infancia.

Este análisis de las características de las publicaciones y los intereses de la comunidad investigadora proporciona una base sólida para comprender el estado actual del campo de la EBL en la etapa de educación infantil. Además, subraya vacíos relevantes en la literatura que esta tesis pretende abordar, justificando así su pertinencia y contribución al campo de estudio e identifica posibles líneas de investigaciones futuras.

1.6. LA EBL EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL

1.6.1. EBL desde la primera infancia

La EBL ha encontrado un escenario propicio y se ha mostrado como un enfoque adecuado a la etapa de educación infantil, al promover la conexión de los niños y niñas con su entorno local y fomentar un aprendizaje para un mundo sostenible (Huggins y Evans, 2018; Sobel y Larimore, 2020). Este enfoque pedagógico parte de la idea de que se aprende de manera más significativa cuando las experiencias educativas están arraigadas en el espacio donde se vive y crece (Kidman et al., 2020). La relación entre la EBL y la Educación Infantil permite el desarrollo de valores, la construcción de la identidad y una conciencia crítica sobre el entorno. A través de la inmersión en espacios naturales y comunitarios, los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que también fortalecen su sentido de pertenencia y responsabilidad hacia su entorno (Huggins y Evans, 2018; Sobel, 2008).

La EBL fomenta el desarrollo de valores y habilidades que permiten a la infancia asumir un rol activo en la sociedad. Este enfoque también reconoce la importancia del aprendizaje colectivo dentro de la comunidad, promoviendo el compromiso de docentes, familias y otros actores locales (Kidman et al., 2020; Smith, 2007). De manera similar, Cohen y Rønning (2017) resaltan la importancia de utilizar los espacios locales como recursos educativos, incentivando la integración en su comunidad desde la primera infancia y fortaleciendo su autonomía y sentido de pertenencia.

Bates (2018) señala la importancia de no separar el aula del entorno, fomentando la integración del aprendizaje en espacios abiertos. Este enfoque ecopedagógico permite desarrollar una conciencia ambiental temprana y una relación directa con la naturaleza. La

USC DE COMPOSTELA

interacción con el entorno natural estimula la curiosidad y la creatividad, elementos esenciales en la educación infantil. La inmersión en un entorno natural siempre cambiante fomenta el desarrollo de un "yo ecológico" dentro del lugar. Boyd (2018b) insiste en el desarrollo de una identidad ecológica en la infancia a través del aprendizaje basado en el lugar, y destaca la importancia de las visitas regulares y prolongadas a entornos naturales para desarrollar una perspectiva más amplia sobre la Educación para la Sostenibilidad.

Boyd (2018a) argumenta que la EBL fomenta el pensamiento crítico y el activismo desde la educación infantil. El aprendizaje basado en el lugar, al conectar a los niños y niñas con su entorno y fomentar la familiaridad con su localidad, puede ser una herramienta poderosa para promover la sostenibilidad desde esas etapas iniciales. Este enfoque no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también prepara a los niños y niñas para ser agentes de cambio en sus comunidades, al desarrollar una conciencia y un compromiso con los problemas ambientales locales. En el mismo sentido, Gruenewald y Smith (2007) señalan que, conectando el aprendizaje con el entorno, se desarrolla un sentido de responsabilidad ecológica y social desde la infancia.

La EBL, también fortalece la identidad cultural al conectar a los niños de entornos interculturales con comunidades indígenas (Becerra-Lubies, 2021), fomentando la reflexión sobre desigualdades históricas y promoviendo la conservación de la lengua y la cultura autóctonas.

A pesar de sus beneficios, la implementación de la EBL en la educación infantil enfrenta diversos desafíos. Sherfinski et al. (2016) advierten que los currículos estandarizados pueden limitar las oportunidades de aprendizaje basado en el lugar. Huggins y Evans (2018) subrayan la necesidad de reconocer a la infancia como agentes activos de su propio aprendizaje, mientras que Heggen et al. (2019) abogan por currículos flexibles que integren el pensamiento crítico y la colaboración con el entorno local.

La EBL representa una estrategia valiosa para la primera infancia, al fomentar el aprendizaje significativo a través de la interacción con el entorno local. La integración de pedagogías críticas, el aprendizaje experiencial y la Educación para el Desarrollo Sostenible puede maximizar los beneficios de la EBL, preparando a los niños y niñas para una ciudadanía comprometida con el entorno y la comunidad. Para ello, es fundamental que las políticas educativas promuevan enfoques más flexibles e inclusivos que permitan al alumnado explorar, cuestionar y transformar su realidad desde los primeros años de vida.

1.6.2. El currículo de Educación Infantil y la EBL

Uno de los problemas con que se encuentra el avance de la EBL es la confrontación con los estándares curriculares de los diferentes países fuertemente orientados hacia la eficiencia y la rendición de cuentas (Martínez Bonafé, 2020; Romero Morante, 2014). Sin embargo, son muchos los autores y autoras que ven el enfoque de la EBL una oportunidad para reformar los currículos en la dirección de promover una educación más vinculada con el entorno, más orientada hacia un desarrollo sostenible y que promueva una ciudadanía crítica (Anderson, 2017; Reig, 2017; Sobel, 2016).

Demarest (2014) sugiere que los proyectos basados en el lugar no necesariamente entran en conflicto con los currículos basados en los estándares. De hecho, una perspectiva basada en

el lugar podría mejorar los resultados en las evaluaciones estandarizadas, siempre que los objetivos estén bien definidos, y se avance en la dirección de desarrollar competencias cognitivas, emocionales y sociales en lugar de estándares académicos descontextualizados. Una tendencia positiva, en este sentido, parece ser el creciente interés en diferentes países por las actividades de enseñanza en la naturaleza y la educación al aire libre, como sucede con las *Forest Schools* en Estados Unidos, Canadá y Europa, incluida España (Dean, 2019; Harris, 2017; Sobel, 2016).

En España, La Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre (LOMLOE) impulsó la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, que se concretaron en el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, y en el Decreto 150/2022, de 8 de septiembre, que establece la ordenación del currículo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia. La LOMLOE y el Real Decreto 95/22 incorporan a la etapa de educación infantil el respeto a la cultura de la infancia definida por la Convención sobre los Derechos del Niño, y un nuevo paradigma educativo basado en competencias. Una de las novedades más significativas es la integración de las competencias clave en cada una de las áreas por medio de las competencias específicas, centradas en el desarrollo de habilidades y capacidades aplicables y adaptadas a los diferentes contextos.

Esta orientación competencial aparece fuertemente desdibujada en el Decreto 150/2022 que regula el currículo de Educación Infantil de Galicia. Aunque en las disposiciones generales se afirma que el currículo potencia el aprendizaje por competencias, las competencias específicas que son las que afianzan el enfoque competencial, se asimilan con los objetivos de área y los saberes básicos con los contenidos.

Con el fin de explorar en qué medida el currículo de Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de Galicia es proclive a la incorporación de enfoques educativos basados en el lugar, se han buscado y contabilizado términos como *lugar*, *entorno*, *comunidad*, *identidad*, *pertenencia*, *cultura*, *patrimonio*, *juego*, *proyecto* o *salidas escolares*. Como en el momento de realizar la parte experimental de esta tesis el currículo vigente era el 330/2009 (LOMCE), se ha decidido incluir en el análisis los decretos curriculares 330/2009 y 150/2022.

El análisis comparativo de ambos decretos muestra que algunos de los elementos esenciales podrían ser coherentes con las propuestas educativas basadas en el lugar (Tabla 7). Sin embargo, ambos presentan una estructura rígida con contenidos detallados, lo que dificulta la organización de actividades de educación al aire libre o basadas en el lugar.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 7. Tabla comparativa currículos 330/2009 y 150/2022. Elaboración propia

	330/2009	150/2022
Fines	Descubrir propiedades físicas y sociales del medio.	Desarrollo físico, emocional, (…) social, integral y armónico.
Objetivos Generales	Observar y explorar el entorno familiar, natural y social. Relacionarse con los demás.	Observar y explorar el entorno familiar, natural y social. Relacionarse con los demás y adquirir pautas de convivencia.
Desarrollo curricular: áreas de conocimiento	Método basado en experiencias, actividad y juego	La práctica se basará en experiencias significativas, experimentación y juego.
Área 1	**Conocimiento de sí mismo y autonomía personal:** Las experiencias con el entorno les ayudarán en la construcción personal, en el control motor, conocimiento de su cuerpo, valoración propia y desarrollo identitario.	**Comunicación y representación de la realidad:** Promover capacidades que les permitan comunicarse e interpretar la realidad. Descubrir posibilidades expresivas que contribuyan al conocimiento de sí y de la realidad y a la construcción identidad.
Área 2	**Conocimiento del entorno:** Descubran, conozcan y comprendan la realidad para construir conocimiento sobre el medio físico, natural y social.	**Crecimiento en Armonía:** Dimensión personal y social del alumnado que se producen en un determinado entorno físico y natural.
Área 3	**Lenguajes: comunicación y representación:** A través de las distintas formas de comunicación, relacionar el medio con el alumnado.	**Descubrimiento y exploración del Entorno:** Descubrir, explorar y comprender el entorno para construir conocimiento sobre el medio físico, natural y social.
Apertura al entorno	Apertura al entorno. Colaboración entre el equipo docente, familias y entorno. Importancia de planificar salidas educativas y visitas de miembros de la comunidad	Apertura a la comunidad. Organización de espacios en la escuela individuales y comunes, potenciando el exterior.

El análisis utilizando el software ATLAS.ti nos ha permitido cuantificar la presencia de ciertos términos que habitualmente se utilizan como indicadores de la EBL. Para realizar el análisis se ha tenido en cuenta la extensión de los documentos (Currículo 330/2009: 27 páginas; Decreto 150/2022: 73 páginas) y no solo la frecuencia de palabras.

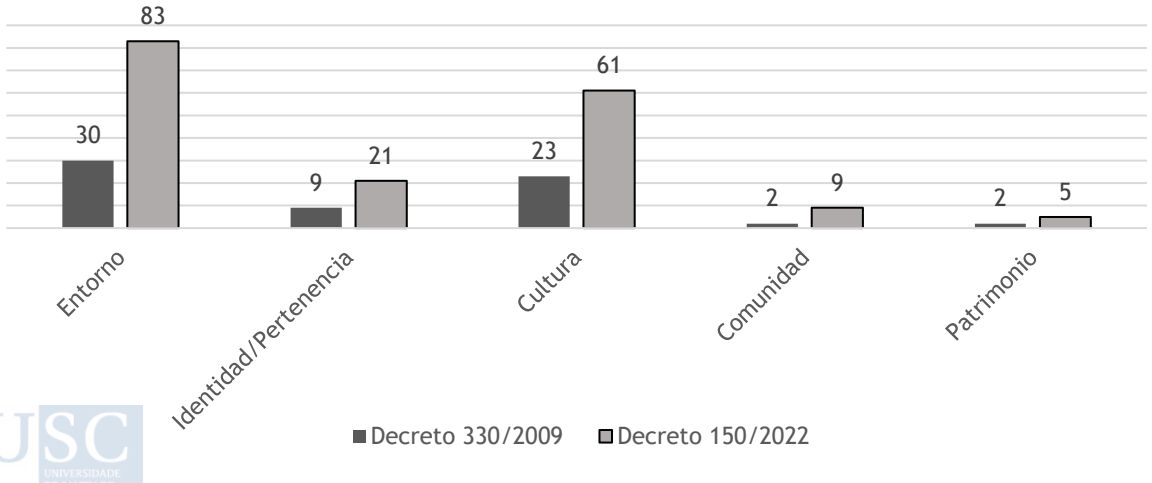

Gráfico 5. Indicadores de la EBL en los Decretos 330/2009 y 150/2022. Frecuencias. Elaboración propia

El gráfico 5 muestra que de los términos asimilables a la EBL tienen una presencia relevante *entorno* y *cultura*, mientras que es casi irrelevante la presencia de *lugar*, *comunidad*, *patrimonio* o *identidad*. Estos datos parecen indicar que en los currículos de Educación Infantil de Galicia están inspirados por una perspectiva tradicional del entorno (Mateos, 2011), como el contexto en el que se desarrolla la educación, pero donde las ideas de lugar, vínculos o comunidad están casi desaparecidas.

Por otra parte, si se analizan las estrategias de trabajo que se pueden considerar más comunes en la EBL, como el trabajo por proyectos, las salidas escolares o el juego (gráfico 6), solo este último tiene una presencia relevante, mientras los proyectos o las salidas al entorno tienen muy poco peso.

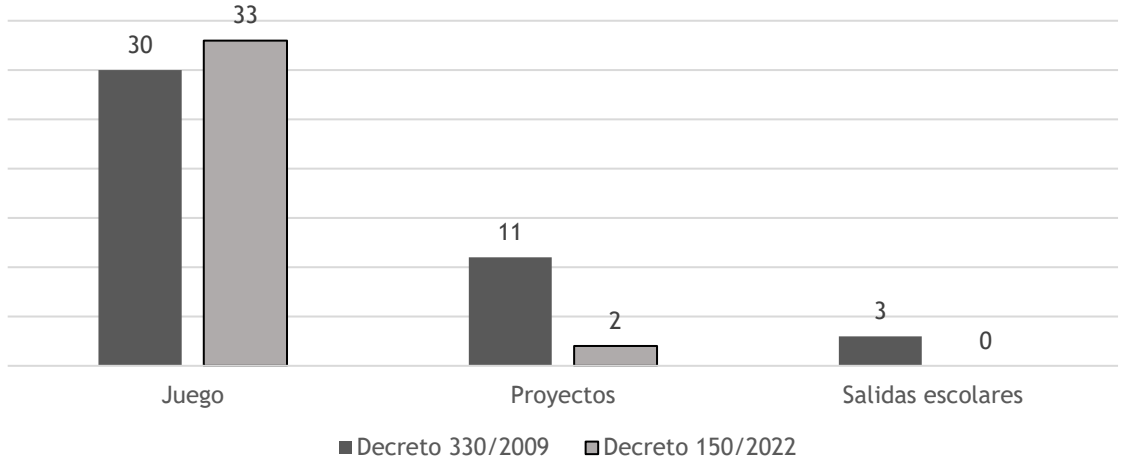

Gráfico 6. Estrategias de aprendizaje en los Decretos 330/2009 y 150/2022. Frecuencias. Elaboración propia

En definitiva, el currículo de Educación Infantil de Galicia no ofrece un panorama demasiado alentador desde la perspectiva de la EBL. No aparece citada la palabra lugar como eje de enseñanza, ni la orientación hacia el enfoque educativo en el lugar y la comunidad. Las referencias al entorno se realizan desde una perspectiva tradicional, como contexto físico y como recurso de enseñanza, y las estrategias más comunes a este enfoque como las salidas escolares o el aprendizaje basado en proyectos tampoco ocupan un lugar central.

1.7. EL LIMITADO DESARROLLO DE LA EBL EN ESPAÑA

La revisión de la literatura realizada pone de manifiesto que la mayor parte de la investigación sobre EBL se realizó en Estados Unidos, de una forma especial, a partir de la década de 1990. En España no existe un enfoque pedagógico que se pueda comparar en cantidad y profundidad con la *Place Based Education* estadounidense, pero sí planteamientos que asumen aspectos propios de esta perspectiva. Estas manifestaciones se hacen visibles en la labor educativa de muchos docentes de los centros de la red ordinaria y, especialmente, en propuestas alternativas que utilizan el lugar como elemento esencial en su práctica de enseñanza.

Las escuelas alternativas contemporáneas se orientan hacia la mejora educativa desde la apertura al entorno, la educación democrática y la renovación metodológica, desplazando el modelo tradicional en favor de estructuras escolares más democráticas, cambio de roles de

profesores y estudiantes y apertura hacia estrategias de enseñanza y aprendizaje más innovadoras (Díaz y Otero, 2018; Esteban, 2016; Pericacho, 2014). Algunos aspectos del sistema educativo y de las propuestas educativas alternativas vigentes derivan de iniciativas que pretendieron establecer marcos pedagógicos y cambios curriculares que ofrecieran una respuesta diferente a la que daba la escuela tradicional, tanto en su estructura como en los contenidos y su didáctica (Costa, 2007; Pericacho, 2014).

Estos Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) asentados en las propuestas pedagógicas de la Escuela Nueva, la Institución Libre de Enseñanza (ILE) y la experiencia de la Escuela Moderna, han fomentado la innovación educativa, la búsqueda de calidad y la adecuación de la educación a los nuevos retos sociales (Costa, 2007; Esteban, 2016). Desde finales del S. XIX, la actitud crítica de los MRP ha generado iniciativas pedagógicas que pretendían la "consecución de una escuela activa en su metodología, democrática en sus estructuras y abierta en su relación con el medio" (Pericacho, 2014, p. 49).

En las primeras décadas del siglo XIX, las ideas educativas de Froebel o de reformadores sociales como Owen se extendieron por Europa e influyeron en Pablo Montesinos quien, al regresar a España en 1834, se propuso llevarlas a la práctica. Su objetivo era formar un profesorado capaz de modernizar los métodos, las técnicas y la organización escolar de la época. En la segunda mitad del siglo se consiguió establecer el primer Kindergarten froebeliano basado en el juego y en el desarrollo integral de la infancia (Colmenar, 2010). A finales del XIX los intentos de renovación educativa se inspiraron en estas ideas de modernidad pedagógica y metodológica, así como en un nuevo concepto de infancia y una renovada relación con la naturaleza, elementos que fueron retomados por iniciativas como la Institución Libre de Enseñanza (ILE) o la Escuela Moderna de Ferrer Guardia (Pericacho, 2014).

Fundada en 1876 por Giner de los Ríos, y con sección de párvulos desde 1885, la ILE fue fundamental en la innovación educativa y cultural, defendiendo la:

> desaparición de la enseñanza puramente memorística, participación de los alumnos, salidas al campo, relación de confianza entre docentes y alumnos, máximo respeto al niño, clima de tolerancia y relación con las familias. En definitiva, una educación activa, integral, armónica, gradual, co-educativa y laica (Pericacho, 2014, p. 51)

Estos postulados fueron esenciales para la creación del Patronato de escuelas de párvulos, y siguen siendo la base pedagógica en la que se asientan las propuestas educativas innovadoras.

Hasta el comienzo de la Dictadura Franquista surgieron escuelas erigidas sobre los postulados de la Escuela Nueva. A pesar de la clausura de muchos de estos centros educativos y del retroceso vivido durante el franquismo, escuelas privadas, localizadas sobre todo en Barcelona y en Madrid, se convirtieron en una alternativa de renovación pedagógica. La llegada de la democracia propició que este ideal de renovación se extendiera por España. Propuestas educativas como las escuelas bosque o Montessori resurgen al tiempo que aparecen otras iniciativas como las comunidades de aprendizaje o las escuelas que secundan la pedagogía Waldorf (Pericacho, 2014).

Las bases psicopedagógicas de las llamadas escuelas alternativas no difieren de las propuestas de la Escuela Nueva. Basadas en Freinet, Decroly, Montessori o Agazzi, entre otros, abordan una educación en libertad que respeta los ritmos individuales del alumnado y que usa métodos no directivos. Díaz Bajo (2019) sugiere ciertas características comunes a estas escuelas

que suelen contar con ratios bajas, una atención individualizada, entornos educativos cuidados y respeto escrupuloso de los tiempos de desarrollo y de la trayectoria personal de cada niño y niña. Es habitual la implicación familiar y que en ellas conviva alumnado de diferentes edades valorando esta diversidad como la posibilidad de generar actitudes de cuidado, respeto y convivencia, al tiempo que se fomenta la toma de decisiones y la responsabilidad sobre sus acciones (Díaz Bajo, 2019). Son metodologías que no se adscriben a una línea pedagógica específica pero cuya idea de educación es coincidente en muchas de estas características. Algunas de estas alternativas a la educación tradicional son las Escuelas Bosque, Amara Berri, Montessori, Comunidades de Aprendizaje, Waldorf o las escuelas Reggio Emilia (Díaz Bajo, 2019; Díaz y Otero, 2018).

1.7.1. Escuelas bosque

Son numerosas las denominaciones que reciben: escuelas en la naturaleza, escuelas boque, playa escuela, etc. Se caracterizan por servirse del medio natural como recurso, espacio y herramienta de aprendizaje. Derivan de aportaciones de numerosos autores, entre otros, Pestalozzi, Froebel, Dewey, de la ILE o del movimiento de la Escuela Nueva. La primera escuela al aire libre (*Waldschule*) se fundó en Charlottenburg (Berlín) en la primera década del S. XX; de ella derivaron otras como la *Open Air School* de Londres y la *Fresh Air School* en Estados Unidos. En España en 1914 Rosa Sensat, influida por la pedagogía de Decroly, convirtió l´Escola de Bosc de Monjuïc en un centro educativo cuya única aula era la naturaleza. En Madrid la Escuela Bosque Dehesa de la Villa siguió las propuestas de Sensat (Pérez de Ontiveros, 2021).

Esta forma de educación se fue perfilando hasta lo que hoy conocemos como Escuela Bosque (*Udeskole, Forest Schools*), que nació en los años 50 del siglo XX en Dinamarca y se extendió por los países nórdicos, Alemania, Reino Unido, Suiza y también por Estados Unidos, Canadá, Corea o Japón (Bruchner, 2017). En España, en el año 2011, se fundó en Madrid el Grupo de Juego en la Naturaleza Saltamontes destinado al segundo ciclo de educación infantil y fundamentado en el respeto a la infancia y en el juego espontáneo al aire libre (Hueso et al., 2012). Philip Bruchner, promotor de las pedagogías al aire libre, estableció, apoyado por la empresa Interprende y La Fundación Félix Rodríguez de la Fuente, Bosquescuela Cerceda, en Madrid, que fue el primer centro homologado de Escuela Bosque en España (Bruchner, 2017). En el año 2014, nace en San Xoán do Alto (Lugo) Nenea, medrar creando, la primera escuela bosque de Galicia y, en 2015, la escuela bosque Amadahi en Oleiros (A Coruña) (Díaz y Otero, 2018).

A falta de una definición oficial, la Federación Española de Escuelas en la Naturaleza (EDNA) ofrece un listado de requisitos que debe cumplir una escuela de la naturaleza (Hueso, 2021): a) organización del alumnado en un único grupo de edades mixtas; b) la ratio de alumnado por profesor/a es reducida; c) la naturaleza silvestre es el escenario habitual de aprendizaje; d) se cuenta con un refugio para los días con condiciones meteorológicas adversas; e) el juego libre ocupa la mayor parte de la jornada; f) los materiales utilizados son mayoritariamente de origen natural; g) se favorece la autonomía y la autorregulación de los niños y niñas; h) las personas acompañantes adoptan estrategias de respeto y baja directividad. El sistema de evaluación, otra de sus señas de identidad, se basa en la observación y la documentación del proceso y los logros.

El aprendizaje en el contexto natural aporta ventajas incontestables para el desarrollo de la infancia. La cantidad de recursos a su alcance y las grandes posibilidades de generar misterio y

emoción despiertan los sentidos. La infancia descubre el mundo a través de los sentidos, y la naturaleza es una fuente inagotable de sensaciones, sonidos, texturas e inspiraciones. Además, el contacto con la naturaleza contribuye a prevenir el estrés, la depresión, la obesidad (Louv, 2005), y contribuye a desarrollar la identidad ecológica de la infancia (Boyd, 2018b). Los resultados de la investigación de Peter Häfner permiten concluir que el alumnado que había cursado la educación infantil en escuelas bosque obtenía mayor puntuación en ámbitos como "habilidad física, creatividad, comportamiento social y tareas cognitivas" (Häfner, 2002, citado en Díaz Bajo, 2019, p. 260).

1.7.2. Amara Berri

Fruto de la iniciativa de Loli Anaut, este centro inaugurado en 1979 da nombre al sistema que desde 1990 es considerado Centro de Innovación Educativa del Departamento de Educación del Gobierno Vasco con proyecciones sobre la "investigación, renovación pedagógica y formación del profesorado" (Díaz Bajo, 2019, p. 257). En Amara Berri, el Proyecto Educativo y la organización escolar se relacionan de manera armónica con la cotidianeidad y con la propia estructura del centro. La programación se desarrolla a través de actividades en las que es vital la perspectiva lúdica y la interrelación de las diferentes materias, y que conforman el sistema elemental de cada uno de los ciclos, "lo que denominan: contextos sociales estables y complementarios" (Pericacho, 2014, p. 63). Es una manera de organización de trabajo de carácter interdisciplinar, un sistema conceptual en el que se organiza, planifica, reflexiona, analiza y se toman decisiones, (Pericacho, 2014), donde se respetan los ritmos, se fomenta la creatividad, la actividad, la socialización, la libertad y la globalización, donde la diferencia es un valor y donde los grupos se organizan con alumnado de edades diferentes (Díaz Bajo, 2019).

1.7.3. Escuelas Montessori.

María Montessori funda en Italia la primera *Case dei Bambini* en 1907. A partir de ese momento, ejerce una influencia destacada en el campo de la Educación Infantil. Según Prellezo (2010), los núcleos temáticos que son esenciales en su método son:

- La formación científica del profesorado que transformará la escuela en ambientes que promuevan las libres manifestaciones de la infancia.
- El descubrimiento del niño y de la niña. Toda reforma educativa se debe centrar en la infancia, puesto que no son seres indefensos.
- Educación y ambiente. Las niñas y niños son seres activos que necesitan libertad y un ambiente estimulante para desarrollar sus potencialidades. La organización del ambiente de aprendizaje es uno de los aspectos fundamentales de su obra.
- Los medios de desarrollo. En las aulas desaparecen los elementos del mobiliario que entorpezcan el libre movimiento del alumnado y todos los materiales y dotaciones tienen que hacerse a medida de los niños y niñas.
- La utilidad de la vida práctica para la educación. Lavarse las manos, la limpieza del aula, el juego al aire libre, la gimnasia, el cultivo del huerto escolar y las relaciones pacíficas son fundamentos de la educación infantil.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La pedagogía de Montessori se introdujo en Cataluña en los ambientes de la burguesía catalanista que buscaba una nueva realidad pedagógica centrada en el "acercamiento maestro-alumno, trabajo cooperativo, enseñanza del catalán, inserción de la escuela en el medio, descentralización y autonomía, gestión democrática, laicismo y coeducación" (Pericacho, 2014, p. 53). Fue promovida por Joan Palau Vera para quien el método Montessori encajaba con el Movimiento de Renovación Pedagógica catalana (Sanchidrián, 2020)

En la actualidad existen algo más de 40 escuelas asociadas a la Asociación Montessori España (AME). Algunos requisitos que definen a las escuelas Montessori son: las aulas no están separadas por edades; la utilización de materiales Montessori; la formación específica del profesorado en el método Montessori; la libertad del alumnado para escoger, guiados por su propia motivación, las actividades a realizar. La metodología de las primeras casas de los niños ha ido evolucionando, pero muchos de sus principios y propuestas siguen vigentes:

> centrarse en el niño como ser humano en proceso de desarrollo, su defensa del *aprender haciendo* y de la autonomía personal, subrayar la importancia del ambiente y de la concentración para aprender, su concepto de educación que va más allá de la acumulación de contenidos, y considerar la actividad motriz y los ejercicios sensoriales como fuentes básicas para el aprendizaje y el desarrollo (Sanchidrián, 2020, p. 335)

1.7.4. Comunidades de aprendizaje

Según Pericacho (2014) las Comunidades de Aprendizaje son proyectos que pretenden trasformar el centro educativo y su entorno; un cambio social y cultural que busca mejorar el rendimiento y resolver los problemas de convivencia en las aulas, progresar en calidad educativa y avanzar hacia una sociedad de la información para todas las personas. Se asientan en la participación comunitaria en todos los espacios, incluida el aula, y en el aprendizaje dialógico; un diálogo horizontal y democrático que sitúa la autoridad en la argumentación. Pretenden una enseñanza de calidad que implique a todo el alumnado y en especial a las personas en riesgo de exclusión o a sectores de población más desfavorecida, promoviendo expectativas eficaces y el cambio total de los colegios que se ven ampliados y mejorados con las aportaciones culturales y educativas de todos los miembros de la comunidad (Flecha y Puigvert, 2002). Se organizan mediante grupos interactivos que democratizan el aula y consiguen modificar el espacio educativo tradicional al consolidar la participación de agentes educativos externos.

Surgen de las investigaciones del CREA (*Community of Research on Excellence for All*), un centro de investigación multidisciplinar de la Universidad de Barcelona, y de tres proyectos que se realizaron en educación infantil y primaria en Estados Unidos: las *Accelerated Schools* de la Stanford University, los *School Development Programs* de la Yale University, y *Success for All* de la Johns Hopkins University (Folgueiras, 2011). Aunque la primera comunidad de aprendizaje en España se documenta en 1978 en la escuela de adultos Verneda-Sant Martí de Barcelona, se han extendido por las aulas de adultos, infantil, primaria y secundaria de toda la geografía española, contando actualmente con más de medio centenar de centros adscritos (Flecha y Puigvert, 2002).

Se fundamenta en las aportaciones de Freire, Bruner, Vygotsky y Habermas, y en el CREA se elabora el concepto en el que se asientan estos proyectos comunitarios inspirados en el aprendizaje dialógico y un enfoque comunicativo en el que las interacciones y aportaciones de

todos los miembros de la comunidad son susceptibles de favorecer enseñanzas. La diversidad no tiene que implicar un menor rendimiento si se prestan los apoyos necesarios y se promueven las interacciones oportunas dentro del aula. Las comunidades de aprendizaje no pretenden hacer adaptaciones curriculares sino convertir a las escuelas en agentes de cambio capaces de transformar el entorno y la familia, consiguiendo "un contexto socioeducativo que repercuta en una escuela que avance por el camino de la igualdad educativa y social" (Rodríguez de Guzmán, 2012, p. 70), aprovechando las situaciones educativas que se generan en la escuela, en la familia o en la comunidad.

1.7.5. La pedagogía Waldorf

Rudolf Steiner pensaba que lo esencial era educar para la vida partiendo de principios pedagógicos como la atención a la ecología, el uso de materiales educativos naturales, la concentración de materias de estudio en períodos del curso en vez de impartirlas todas simultáneamente o el destacado peso del componente artístico en la enseñanza (Quiroga, 2019).

La primera escuela que introduce en España la pedagogía Waldorf de Rudolf Steiner fue la Escuela Libre Micael de Madrid, que empezó con la etapa de infantil en 1979 y en la que actualmente se puede cursar todas las etapas educativas. Actualmente existen en España más de 30 centros educativos que siguen la pedagogía Waldorf (Puerto, 2016; Quiroga, 2019).

Se basa en la concepción de persona como ser físico, emocional y espiritual. Establece tres etapas de desarrollo, periodos de siete años que requieren un acompañamiento y aproximación pedagógica específica (Puerto, 2016). Hasta los siete años el protagonismo lo adquiere el juego, siendo la imitación y el ejemplo sus principios básicos. Hasta los catorce años se basa en la emulación y autoridad, y desde los catorce en desarrollar "pensamiento abstracto, razonamiento ético, juicio crítico y la toma de responsabilidades sociales" (Díaz Bajo, 2019, p, 267). El docente no es el acompañante, como ocurre en otras pedagogías, sino que es el referente que ha de imitar el alumnado.

Cada periodo tiene necesidades particulares siendo esencial en todas, el respeto al alumnado, teniendo en cuenta su etapa madurativa y el equilibrio entre lo físico, emocional e intelectual, para que su progreso sea holístico, integral, creativo y responsable con el mundo. Es una pedagogía que integra en los procesos de aprendizaje a toda la comunidad escolar y por ello se hace indispensable la formación permanente del profesorado y activa de las familias que participan en el sostenimiento de la escuela, en su administración y en las cuestiones legales. Tiene gran importancia el entorno educativo y el cuidado de la naturaleza, todas cuentan con un huerto. Se tiene en cuenta el amor innato de la infancia por la naturaleza y se profundiza en él como base científica y práctica (Puerto, 2016)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 2.
Metodología

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 2.

METODOLOGÍA

2.1. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

Creswell y Creswell (2023) consideran los enfoques de la investigación como los proyectos, actuaciones y recursos que engloban tanto las conjeturas generales como los métodos de recogida, el análisis y la interpretación de los datos (p. 35). Esta es una cuestión que decide el o la investigadora y que se asienta en los supuestos filosóficos o paradigmas que inspiran el estudio, el diseño de investigación y los métodos de recogida, análisis e interpretación de los datos. La elección del enfoque tiene en cuenta también el carácter del fenómeno, las experiencias del o de la científica y las personas receptoras del estudio.

El plan para llevar a cabo una investigación implica un encuentro entre la filosofía, el diseño del estudio y los métodos específicos, como se refleja en la tabla 8.

Tabla 8. Fundamentos de los enfoques de investigación. Reelaborado a partir de Creswell y Creswell (2023)

Concepción filosófica	Diseños	Métodos
Pospositivista Constructivista Pragmática Transformadora	Cuantitativo (experimental) Cualitativo (etnográfico) Métodos Mixtos (exploratorio secuencial)	Preguntas Recogida y análisis de datos Interpretación Validación
ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN		
Cualitativo Cuantitativo Mixto		

Para determinar las características del diseño de la investigación se han seguido las directrices de autores como Bryant y Charmaz (2019), Creswell y Creswell (2023), Creswell y Plano (2018); Denzin y Lincoln (2018) o Hernández-Sampieri et al. (2018).

De acuerdo con la clasificación de Johnson y Walsh (2019), una Investigación Mixta implica el uso de métodos mixtos y la posibilidad de ser multimétodo. Esta tesis cumple con los dos principios puesto que en el proceso se han utilizado métodos mixtos de investigación, que han permitido combinar e integrar datos cualitativos y cuantitativos, y se han empleado diversos instrumentos lo que la convierte en multimétodo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.1.1. Paradigma filosófico

La orientación filosófica general de la investigación, lo que Creswell y Creswell (2023) denominan *worldview* son los ideales y paradigmas que dirigen la actuación, la disposición general que condiciona la elección de un enfoque metodológico. Las cuatro visiones propuestas que tienen una mayor presencia en la literatura aparecen compendiadas en la tabla 9.

Tabla 9. Modelos filosóficos. Elaborados a partir de Creswell y Creswell (2023, p. 41)

POSPOSITIVISTA	CONSTRUCTIVISTA
Determinación	Comprensión
Reduccionismo	Múltiples significados de los participantes
Observación empírica y medida	Construcción histórica y social
Verificación de la teoría	Generación de teoría
TRANSFORMADORA	**PRAGMÁTICA**
Política	Consecuencias de las acciones
Orientada a la justicia y al poder	Centrada en los problemas
Colaborativa	Pluralista
Orientada al cambio	Orientada a la práctica del mundo real

Atendiendo a esta clasificación, utilizar Métodos Mixtos de Investigación (MMI) asociaría la investigación que se presenta con el modelo pragmático. No obstante, este estudio no puede ajustarse a un único arquetipo puesto que en su fundamentación se han tenido en cuenta aspectos de los otros tipos que, de manera somera se identifican a continuación:

El modelo *pospositivista*, relacionado con la filosofía determinista en la que las consecuencias están establecidas por las causas, enfatiza la identificación de los motivos y su evaluación en los resultados y se asocia con la investigación cuantitativa. Busca una realidad objetiva a partir de observaciones rigurosas y desarrollada por medio de medidas numéricas. El tipo de instrumento utilizado para la recogida de datos, un cuestionario de opción múltiple y respuesta cerrada fue el que se utilizó en la formulación de algunos de los ítems en la fase cuantitativa de nuestra investigación.

El modelo asociado principalmente con la investigación cualitativa es el *constructivista*. Parte de la base de que las perspectivas del mundo son propias de cada persona por lo que, para comprenderlo, es necesario estudiar los significados subjetivos que cada persona atribuye a los objetos o las experiencias. En las dos fases cualitativas de nuestro estudio se han utilizado instrumentos propios de este modelo (el grupo de discusión y la entrevista semiestructurada), que incluyen preguntas abiertas y genéricas realizadas en contextos naturales con la idea de acceder a las representaciones de la realidad de los y las participantes, conscientes de que el bagaje de cada persona condiciona sus interpretaciones. Los significados se generan de manera inductiva lo que encaja con la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), que es la metodología de investigación cualitativa por la que se ha optado en esta investigación. La interpretación deriva de los datos recogidos en interacción con el grupo humano.

El paradigma *transformador* sostiene que es preciso promover cambios y mejoras sociales; por tanto, la investigación debe contener propuestas de acción orientadas a la transformación de cuestiones sociales importantes. Esta investigación está orientada a promover mejoras

educativas a través del análisis exhaustivo de la realidad y la formulación de alternativas que persiguen contribuir a una educación al servicio de un mundo sostenible, más justo y más respetuoso con la diversidad.

El modelo *pragmático* considera más importantes las consecuencias que los antecedentes, proponiendo soluciones a los problemas explicitados en la pregunta de investigación. El método es útil en la medida en que facilita la comprensión del problema y su solución, circunstancia que acrecienta la idoneidad de los planteamientos plurimetodológicos de los MMI. Las personas investigadoras, como sugieren Creswell y Creswell (2023), tienen suposiciones de partida tanto cuantitativas como cualitativas pudiendo elegir aquellos métodos y técnicas que se amolden mejor a sus intenciones. En esta investigación se pretende abordar la realidad desde perspectivas diferentes, utilizando técnicas que apoyen la visión poliédrica del objeto de estudio.

2.1.2. Métodos mixtos de investigación

Los métodos de investigación son los caminos que seguimos para acceder al conocimiento (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Rutas que han ido cambiando a lo largo de la historia según las formulaciones que guiaron el proceso de búsqueda. Marcos interpretativos, como el etnográfico o el constructivista o teorías como "el empirismo, materialismo dialéctico, el positivismo, la fenomenología, el estructuralismo" (Hernández-Sampieri et al., 2018, p. 4), enunciaron modos diferentes de acceso al conocimiento que derivaron en dos enfoques principales que se orientan en direcciones contrapuestas: el cuantitativo y el cualitativo. Perspectivas a las que se sumó, en la segunda mitad del S. XX, el enfoque mixto. Esta investigación se ha centrado fundamentalmente en autores que han continuado revisando las tipologías de los diseños de investigación con métodos mixtos: Creswell y Creswell (2023), Creswell y Plano (2018); Hernández-Sampieri et al. (2018).

Los MMI son los más recientes y suponen un cambio en tradiciones científicas que consideraban incoherente coordinar en un mismo estudio diferentes modos de investigación. Los métodos mixtos combinan los enfoques cualitativos y cuantitativos (Hamui-Sutton y Varela Ruiz, 2013) lo que implica recoger, analizar e interpretar dentro de la investigación referida a un mismo fenómeno los datos cuantitativos y cualitativos (Leech y Onwuengbuzie, 2009). Emplear ambos enfoques supone corregir las limitaciones de cada uno de ellos aportando solidez a la interpretación de los resultados (Creswell y Creswell, 2023).

Existe cierta controversia a la hora de determinar el nacimiento de los MMI. Para Denzin y Lincoln (2018) la investigación cualitativa actual aparece en la primera mitad del S. XX, situando en la década de los 60 el uso de los enfoques cualitativo y cuantitativo de manera conjunta. Creswell y Plano (2018) la sitúan entre 1980 y 1990, momento en el que investigadores e investigadoras de países diferentes conceptualizan el enfoque, puesto que enuncian maneras de integración de los datos, categorizan los tipos de diseño y proponen un sistema de anotación que permita su transcripción. A pesar de cierta confusión inicial por el elevado número de diseños con los que investigar, Creswell y Plano (2018) consideran que en la actualidad esta situación se ha superado porque las tipologías han evolucionado hacia el pragmatismo. Se proponen tres diseños básicos y tres avanzados.

Esta investigación se ha inspirado en MMI con la finalidad de prestar atención a aspectos cualitativos y cuantitativos. El estudio se inicia con una aproximación cualitativa. Por medio de un grupo de discusión se trató de acceder a las representaciones y prácticas de siete personas expertas en el uso de la localidad como eje de su práctica profesional. Posteriormente se

USC DE COMPOSTELA

exploraron las representaciones y prácticas comunes de una muestra más amplia de profesorado de educación infantil del municipio de Lugo, empleando técnicas más cuantitativas y estandarizadas como el cuestionario. En una última fase, también cualitativa, se organizaron entrevistas semiestructuradas a las directoras de dos centros educativos seleccionados como ejemplos de buenas prácticas de educación basada en el lugar y la comunidad.

2.1.3. Diseños empleados en MMI

Siguiendo a Creswell (2015), al comenzar una investigación con MMI se debe identificar y valorar el diseño básico sobre el que se organizará. Considera que la eficacia del diseño básico estriba en sus posibilidades de adaptación a la investigación, en su versatilidad. En este estudio el proceso de decisiones se describe utilizando el sistema de anotación que Hernández-Sampieri et al. (2018) atribuyen a Janice Morse y John Creswell y que se ha asumido en los MMI por su sencillez (tabla 10).

Tabla 10. Diseños de MMI según anotaciones de Morse y Creswell. Reelaborados a partir de Hernández-Sampieri et al. (2018)

Registro	Información	Cita
Mayúsculas	Método con prioridad mayor	CUANTI, CUALI
Minúsculas	Método con prioridad menor	cuanti, cuali
+	Métodos convergentes	CUANTI + CUALI
→	Métodos secuenciales	CUANTI → CUALI

Las letras mayúsculas informan de la importancia o predominancia del método en la investigación, mientras que si se representa en minúsculas expresa menor intensidad. La posibilidad de que los dos métodos, CUALI y CUANTI se utilicen en el mismo tiempo se plasma con el signo (+) y la secuencia de uno respecto al otro se representa con la flecha derecha (→).

Creswell y Plano (2018) determinan dos categorías generales identificativas de los diseños empleados: básicos y complejos. Proponen comenzar a trabajar con MMI identificando el diseño básico, un diseño que evolucionará en complejidad dependiendo de la naturaleza de la investigación. Para que el diseño sea complejo deben combinarse dos o más de los tres diseños básicos existentes:

a) *Diseño explicativo secuencial*: tras la provisión de datos CUANTI, se prepara una nueva fase cualitativa en el estudio que resulte aclaratoria de los datos iniciales.

b) *Diseño convergente paralelo*: integra los resultados derivados del análisis de los datos CUANTI que proporcionan tendencias, frecuencia de aparición y relaciones generales, y el análisis de los datos CUALI que ofrecen el enfoque de los y las participantes. Su intención es comparar los datos de dos o más grupos de participantes, con el propósito de ver si los hallazgos coinciden o no, si se apoyan o si se validan entre ellos. (Creswell y Creswell, 2023, p. 263). La suma ofrece una visión compleja del fenómeno.

c) *Diseño exploratorio secuencial, DEXPLOS*. Según Hernández- Sampieri et al. (2018), es el más complejo de los tres porque supone destinar un tiempo extra a la elaboración del nuevo instrumento y el posterior análisis de cada una de las secuencias. De los

datos iniciales CUALI se obtienen las categorías que serán la base del nuevo instrumento de naturaleza distinta. Estos pasos, a pesar del tiempo invertido, otorgan al instrumento un mayor rigor. Según su finalidad hay dos modalidades: derivativa y comparativa (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

DEXPLOS ha sido el diseño básico adoptado en nuestro estudio. Primero se organizó un grupo de discusión con el que se obtuvieron datos CUALI; a partir de ellos que se construyó un instrumento de naturaleza CUANTI, un cuestionario (CUANTI+cuali) que permitió ampliar la muestra de participantes, obtener resultados estadísticos y una información más específica y estandarizada. Respecto de su finalidad, la modalidad ha sido derivativa. Al emplear un DEXPLOS y una parte final de predominancia cualitativa cuya finalidad es realizar un proceso de triangulación/comparación, nuestro diseño es complejo.

Tabla 11. Diagramas de los diseños básicos de MMI. Elaborado a partir de Creswell (2015)

	1	2	3	
Diseño convergente paralelo	Datos Cuali o Cuanti: recogida y análisis Datos Cuanti o Cuali: recogida y análisis	Comparar y unir los resultados	Interpretar y/o explicar resultados (coincidencias y/o discrepancias)	
	1	**2**	**3**	**4**
Diseño explicativo secuencial	Datos Cuanti: recogida y análisis	Explicar resultados cuanti	Datos Cuali: recogida y análisis	Interpretar resultados Cuanti aclarados por Cuali
Diseño exploratorio secuencial	Datos Cuali: recogida y análisis	Con los resultados: establecer variables, crear instrumentos e intervenciones	Datos Cuanti: recogida y análisis	Interpretar Como los resultados cuali proporcionan nuevos resultados, instrumentos

2.2. LOS REFERENTES TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

El trabajo de investigación se apoyó fundamentalmente en la *Grounded Theory* o Teoría Fundamentada (Bryant y Charmaz, 2019; Glaser y Strauss, 2017; Strauss y Corbin, 2002) y en la Teoría de las Representaciones Sociales (Abric, 2001; Moscovici, 2000; Sammut et al., 2015). Teorías contrastadas y adecuadas, según describen Ailincai y Gabillon (2018) y Rodés et al. (2019), para su uso complementario y que combinan con softwares como ATLAS.ti empleado para el análisis de datos cualitativos (Friesse et al., 2018).

2.2.1. La Teoría de las Representaciones Sociales

La obra *La Psychanalyse, son Image et son Public* de Serge Moscovici (1979), se considera la obra fundacional de la Teoría de las Representaciones Sociales.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tratar de definir las representaciones sociales (RS) sigue generando debate. La definición propuesta por Moscovici (2000) presenta un tipo de saber que trata de las conductas, la conexión y la comunicación entre las personas. Se refiere a un sistema estructurado de conocimientos y de actividades mentales que permiten a los seres humanos comprender su existencia tanto física como social, integrarse en las relaciones cotidianas y liberar su imaginación.

Jodelet (2011) las considera "conocimiento ordinario", una manera particular de conocimiento integrado en el rango de "sentido común" cuya singularidad es que se construye en el ámbito social y se comparte entre distintos grupos (p. 134). Alasino (2011) también hace referencia al sentido común, entendiendo el concepto de RS como su imagen mental. Constituye una manera de conocimiento "simbólico emocional, socialmente generada" (p. 2) que facilita el intercambio y la conducta de las personas haciendo comprensible la realidad física y social.

Rateau et al. (2012) compendian algunos de los aspectos de las definiciones anteriores, concretando que las representaciones sociales son el conjunto de opiniones, conocimientos y creencias que son propias de un grupo con respecto a su entorno. Afirman que no es necesario distinguir estas tres nociones puesto que generalmente las personas las confunden, sobre todo cuando hacen referencia a "un objeto socialmente investido". (p. 478).

Las representaciones sociales, por tanto, se sitúan entre el individuo y la sociedad, lo que determina su fortaleza a la hora de sumar el interés de diferentes especialidades, pero también puede suponer una amenaza si se prescinde de alguno de los dos polos: particular o social. Alasino (2011) opina que esta falta de concreción conceptual puede suponer un conflicto cuando se trata de delimitar un tema u objeto de estudio. Por el contrario, otros autores como Rateau et al. (2012) sostienen que esa complejidad de relaciones que las RS establecen con los distintos ámbitos de investigación, lejos de suponer una dificultad, contribuye a una transversalidad muy necesaria en el ámbito de las ciencias sociales.

No estar perfectamente delimitadas a nivel conceptual puede suponer dificultades en la utilización de las RS en la investigación, que se deberán ajustar según las necesidades del propio proceso (Castorina y Barreiro, 2012). Sin embargo, Mireles (2011) reafirma sus fortalezas, centradas en su epistemología, su interdisciplinariedad, sus posibilidades plurimetodológicas y su flexibilidad conceptual.

Las RS son una estructura compuesta principalmente por la persona que genera el conocimiento y por las circunstancias que actúan en la puesta en práctica de ese proceso cognitivo, el contexto social. En el momento de estudiar el sentido de las RS es preciso contar con estos dos elementos: la persona y el contexto (Abric, 2001).

2.2.1.1. Emergencia y funciones de las RS

Rateau et al. (2012) señalan que cuando aparece una situación o fenómeno desconocido hay que tener en cuenta cuestiones como la dispersión de la información (información escasa e incompleta del fenómeno), la presión para hacer inferencias (proceso cognitivo para comprenderlo) y la focalización (se crean grupos diferentes según el enfoque), para que surjan representaciones sociales. Aspectos que dependen de la "objetivación", que permite destacar los elementos o características nucleares del fenómeno, y del "anclaje", referido al mecanismo por el que el núcleo de sentido se integra en el conjunto de creencias y valores sociales.

La utilidad y variabilidad de las RS aportan un mayor grado de interés a su estudio. Desde su origen, las RS pasan por períodos que Wachelke (2012) llama emergencia, estabilidad y

transformación, y se refieren al origen, al momento en el que el núcleo central es sólido y se resiste al cambio y a la fase en la que las presiones consiguen debilitar y alterar ese núcleo y la representación social se transforma.

Autores como Rateau et al. (2012) o Abric (2001) afirman que el valor de las RS estriba en el papel que asumen en las relaciones y prácticas sociales. Su utilidad a la hora de aclarar los fenómenos y facilitar la cohesión social se resume en que las RS son capaces de ayudar a las personas a comprender la realidad, adaptando el conocimiento a sus experiencias previas; determinar la identidad, asimilarse a una identidad social coincidente con los valores establecidos; encauzar la conducta, ya que aclaran la situación y la manera de proceder; argumentar las posturas adoptadas y las acciones, puesto que las RS justifican y dan sentido a las actuaciones (Abric, 2001).

2.2.1.2. Enfoques teóricos sobre las RS

Son muchos los enfoques y las perspectivas sobre las RS y, aunque generalmente se distinguen los enfoques socio-genético, socio-dinámico y estructural (Abric, 2001; Lynch, 2020). Trabajos como el de De Rosa et al. (2018) presentan cinco tipos: estructural, sociodinámico, antropológico-etnográfico, dialógico-narrativo y de modelado.

Cada uno de ellos pone el foco en circunstancias, características o matices propios (Lynch, 2020). El enfoque socio-genético se sostiene para definir el inicio y el progreso de las RS en el anclaje y la objetivación. El socio-dinámico destaca la naturaleza social, situando la adhesión al grupo como una variable esencial a la hora de conferir a la RS un sentido compartido. El enfoque estructural o Teoría del Núcleo Central se fundamenta en la idea de que es posible acceder a la estructura de las RS, integrada por la información esencial y significativa, que conforma el núcleo central, y los datos menos importantes, que se sitúan en la zona periférica que adquiere un cometido esencial en la defensa del núcleo (Flick et al., 2015; Moliner y Abric, 2015).

El enfoque antropológico y etnográfico incide en la manera en la que las RS construyen las identidades y su función a la hora de establecer vínculos en el seno de los grupos y entre ellos (Jodelet, 1991). Los enfoques dialógico-narrativos dirigen la atención al discurso y al lenguaje, entendiendo la comunicación como un componente relevante en la interacción social (De Rosa et al., 2018). El enfoque de modelado pretende estudiar las RS conectando la variedad de sus facetas con otras construcciones teóricas que se exploran en la psicología social y en las ciencias sociales para entender el concepto de "sentido común" (De Rosa, 2013).

2.2.1.3. Recogida y análisis de datos

En esta investigación se ha trabajado esencialmente con el enfoque estructural. Abric (2001), uno de los autores más destacados de este enfoque, propone dividir en dos grupos el sistema de recogida de datos. Los que pretenden agrupar las expresiones de las personas que participan en el estudio, que denomina métodos interrogativos, y los métodos asociativos que son aquellos que reúnen los relatos incidiendo en la espontaneidad que permitirá constatar asociaciones inconscientes. Son métodos interrogativos la entrevista, el cuestionario, las tablas inductoras, los dibujos y soportes gráficos y la aproximación monográfica. Mientras que la carta asociativa y la asociación libre, de la que forman parte los criterios de frecuencia, velocidad de aparición, importancia adjudicada y de contextualización semántica, son métodos asociativos. En nuestra investigación se han utilizado tres métodos:

USC DE COMPOSTELA

a) *La entrevista*, indicada especialmente para recoger las exposiciones o alocuciones de las personas participantes. Puede plantear problemas en su análisis debido a que las circunstancias en las que se realicen pueden influir en el producto final, y por el riesgo de sesgo en la interpretación realizada por la persona investigadora. Para el análisis de este método interrogativo de recogida de datos, *softwares* como ATLAS.ti y MAXQDA permiten optimizar el análisis en lo que hace referencia al manejo y recuperación de la información.

b) *El cuestionario*, que permite que los identificadores de la estructura de las respuestas sean los aspectos cuantitativos. Es una técnica muy utilizada que permite reducir el sesgo en la recogida de datos gracias a la estandarización a la hora de proyectar los instrumentos; si bien esa misma estandarización disminuye su idoneidad para la recogida de información cualitativa.

c) *La asociación libre*, que utiliza un término o expresión como estímulo a partir del que los y las participantes citan palabras asociadas. Generalmente, se les solicitan las cinco palabras en las que piensan de manera espontánea. Para realizar el análisis de los datos resultantes es necesario distinguir los vínculos cuya naturaleza es fundamental o central y aquellas que son periféricas. Los criterios de frecuencia, velocidad de aparición, importancia adjudicada y contextualización semántica permiten asignar significados más precisos a las palabras asociadas proporcionadas por los sujetos (Abric, 2001; Moliner y Abric, 2015; Piermattéo et al., 2018). En nuestro estudio se utilizaron los criterios de frecuencia e importancia autoadjudicada.

2.2.2. La Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*)

La Teoría Fundamentada, concebida por Barney Glaser y Anselm Strausss en 1967 en su trabajo *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, es una metodología que propone la emergencia de la teoría a partir de los datos que se han recogido de manera sistemática, y cuyo análisis se convierte en un proceso de comparación continua y análisis sucesivo que se realiza las veces que estime oportuno la persona investigadora. La teoría emergente sería más veraz y aplicable que la surgida de conjeturas o hipótesis (Glaser y Strauss, 2017).

La teoría emergente, basada en los datos, consigue conocimientos que aumentan la comprensión del fenómeno de estudio y proveen de una guía informada para la acción. Una cuestión fundamental es la interacción entre las personas investigadoras y los datos, que se fomenta tanto a nivel científico (reside en el análisis de las evidencias recogidas) como a nivel artístico (papel creativo de la persona que investiga al generar y determinar categorías, comparar, esquematizar datos desorganizados). Aunque algunos de los procesos pueden aportar un cierto grado de estandarización, no se crearon con un propósito prescriptivo sino para ser usados de manera flexible y creativa.

La Teoría Fundamentada fue transformándose progresivamente, lo que supuso algunas diferencias en la manera de aplicarla. Autores como Thorberg y Dunne (2019) argumentan que desde 1967 la teoría se ha empleado de modos distintos, lo que ha dado lugar a diferentes versiones. No obstante, las más antiguas siguen utilizándose, por lo que parece adecuado considerar la Teoría Fundamentada más que como una metodología en sí misma como una familia de métodos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Estos mismos autores denominan a la primera versión como *Glaseriana*, propuesta por Barney Glaser. Autor de sólida formación en métodos cuantitativos, sugiere no realizar la revisión de la literatura previamente a la recogida de datos, pues esta podría condicionar a la persona investigadora reduciendo su libertad y apertura. Opina que el conocimiento de otros estudios puede llevarlo a situar los datos respecto a arquetipos previos que no tienen por qué coincidir con las personas y los contextos de cada investigación. Los propios teóricos de Glaser ven complejo este aspecto y proponen enfoques menos estrictos. Los diseños de esta versión Glaseriana son prescriptivos y metódicos, teniendo como propósito seguir de manera ordenada la secuencia de la codificación abierta, axial y selectiva.

La versión *Strausssiana* es la segunda versión (Thornberg y Dunne, 2019). Strausss fue cofundador, junto con Glaser, de la Teoría Fundamentada. Provenía de una tradición interaccionista, alejada del positivismo y de la metodología cuantitativa de Glaser. Piensa que no es posible la imparcialidad total puesto que cada persona cuenta con un bagaje propio y está inmersa en un contexto sociocultural, ideológico e histórico. Adoptó junto a J. Corbin una perspectiva en la que propone revisar la literatura, puesto que esta podría enriquecer la investigación y valdría para comparar los hallazgos del estudio con los documentados con anterioridad, buscar nuevos contextos o adecuar preguntas. No se pretende conocer toda la literatura porque el elemento básico sigue siendo el descubrimiento. Lo que se pretende es conocer las ideas y las categorías emergentes. Se puede seguir revisando literatura a lo largo de todo el estudio, puesto que defiende la comparación sistemática y constante entre códigos, ideas, etc. Propone realizar variaciones en la teoría establecida en función de los resultados.

La *Contructivista* es la tercera versión (Thornberg y Dunne, 2019). Aunque difiere de las anteriores está más alejada de la Glaseriana. Establece que las teorías las construyen las personas investigadoras en interacción con las participantes en el estudio, lo que se opone a que las teorías se descubren. El proceso de co-construcción está condicionado por las peculiaridades de los y las participantes, y la teoría emergente está ligada a la perspectiva de la persona investigadora, que debe asumir como una tarea propia reflexionar sobre la manera en la que sus pensamientos e ideas condicionan la recogida y análisis de los datos y la formulación de los resultados. Esta versión también aconseja la revisión de la literatura sin que esta condicione el trabajo inductivo, y distingue una primera revisión que ayuda en la codificación y la definitiva que se refleja en los objetivos específicos de la investigación.

La *Teoría Fundamentada Mixta* (TFM) es la que se adopta en esta investigación, una conceptualización actual en la que convergen la Teoría Fundamentada y la Investigación Mixta. Aunque en principio la Teoría Fundamentada estaba vinculada a la perspectiva cuantitativa (Glaser) y a la cualitativa (Strauss y Corbin, 2002), Johnson y Walsh (2019) indican que en la actualidad, en las investigaciones mixtas, se maneja la denominada Teoría Fundamentada Mixta (TFM). Esta nueva teoría combina tanto los elementos como las estrategias y los recursos de la Teoría Fundamentada y de la Investigación Mixta, lo que origina múltiples combinaciones que pueden ser utilizadas según los estudios.

Según Johnson y Walsh (2019) en una TFM se debe atender a seis cuestiones: se pueden utilizar lógicas diversas y no solo la inductivas; para comprender la realidad combina el nivel general o nomotético y el idiográfico o singular; armoniza las perspectivas CUALI y CUANTI; no solo se enfoca a la exploración, sino que puede centrarse también en la confirmación de una teoría; usa distintos tipos de datos y además puede utilizar métodos diversos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Estos mismos autores, sostienen que la TFM recoge los tres diseños básicos de los métodos mixtos de investigación: convergente, exploratorio secuencial y explicativo secuencial. Cada uno de estos diseños los subdividen en dos, lo que da origen a los seis diseños básicos de la TFM.

En nuestra investigación se utilizó la formulación más abierta de Strausss y Corbin (2002) a la hora de analizar y comparar los datos. Se codificó de manera abierta, axial y selectiva sin seguir un orden predeterminado. Las categorías no se establecieron de manera inalterable, sino que en ocasiones se ampliaron y modificaron. No se abordaron exclusivamente de manera secuencial, sino que se trabajó también en paralelo. Se revisó la literatura inicialmente, como aconsejan Thornberg y Dunne (2019), para familiarizarse con el ámbito temático, y también durante el proceso y al finalizar, para contextualizar la teoría. Y se utilizaron dos softwares especializados en análisis de datos cualitativos ATLAS.ti y MAXQDA.

2.3. LA PREGUNTA Y LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Creswell y Plano (2018) sugieren que al utilizar MMI se tenga presente que, independientemente de la predominancia metodológica, siempre concurre lo CUALI y lo CUANTI. Teniendo presente esta evidencia proponen que se formulen tres tipos de preguntas: las de métodos mixtos, las cuantitativas y las cualitativas.

a) *Preguntas de MMI.* Muestran la intención de integrar en el estudio los datos CUALI y CUANTI. En esta tesis se asumió esta propuesta que sugiere que la pregunta se adapte a la secuencia establecida en el diseño metodológico elegido, y que englobe a su vez una o varias cuestiones con tendencia CUALI, una o varias CUANTI y una de MMI. Preguntas que se pueden complementar con otras referidas a la aplicabilidad o al futuro de la investigación. En este caso se han elaborado preguntas sobre "buenas prácticas" educativas sobre el lugar y la comunidad.

Las preguntas siguen el orden establecido por el proceso de los dos diseños básicos, mientras que la pregunta de MMI en la que se integran las bases de datos se incluye en el tercer paso, como se indica en la tabla 12.

Tabla 12. Orden de las preguntas de investigación siguiendo la secuencia del diseño de investigación. Elaboración propia

<table>
<tr><td rowspan="4">Tesis:
Diseño
Complejo
de MMI</td><td rowspan="3">1ª Parte:
Enfoque sobre las representaciones y prácticas sobre la EBLyC</td><td rowspan="2">DEXPLOS
Modalidad derivativa
Fase 1</td><td>Primer paso:
Preguntas CUALI (Grupo de discusión)</td></tr>
<tr><td>Segundo paso:
Preguntas CUANTI+cuali
(Cuestionario estandarizado)</td></tr>
<tr><td>Preguntas de integración
Fase 2</td><td>Tercer paso:
Preguntas CUALI (Grupo de discusión Preguntas CUALI+cuanti (Cuestionario estandarizado)</td></tr>
<tr><td>2ª Parte:
Enfoque sobre ejemplos BP de EBLyC</td><td>Buenas Prácticas
Fase 3</td><td>Cuarto paso:
Preguntas CUALI sobre la utilización de la EBLyC en las prácticas profesionales cotidianas
(Entrevista semiestructurada)</td></tr>
</table>

b) *Preguntas cuantitativas*. En las investigaciones cuantitativas, generalmente, se utilizan hipótesis o, como en el caso de esta tesis, preguntas de investigación. Las hipótesis avanzan resultados apoyados en diferentes teorías o en la literatura, utilizando una

redacción que no tiene por qué ser nula, sino que pueden expresarse de manera direccional (Creswell y Plano, 2018). La pregunta de investigación es una alternativa a la hipótesis ampliamente utilizada actualmente en estudios de MMI. Creswell (2015) sugiere que a la hora de elaborar las preguntas para un estudio CUANTI se tenga en cuenta cómo las variables independientes actúan sobre las dependientes. Este autor propone que en investigaciones mixtas no se deben emplear hipótesis y preguntas de manera conjunta. En cuanto a las variables a medir, propone identificarlas y tener clara su finalidad. Por último, propone mantener en todas las preguntas una misma secuencia de variables para otorgar consistencia a las preguntas.

c) *Preguntas cualitativas*. En los estudios CUALI es habitual que se utilicen preguntas de investigación y objetivos (Creswell y Plano, 2018). En general se parte de una pregunta que engloba el fenómeno que se pretende estudiar y de esa cuestión central se segreguen otras preguntas y objetivos. Se expresan de manera concisa, son abiertas y suelen comenzar por los determinantes interrogativos qué, cuál y cómo.

2.3.1. La pregunta de investigación

Esta tesis parte de una pregunta de investigación general e inspiradora que se puede desglosar en subpreguntas coherentes con el diseño empleado (tabla 12). La pregunta general explora tres dimensiones: 1) las representaciones del grupo de expertas y del profesorado de Educación Infantil sobre la EBL; 2) la práctica educativa en y para el lugar que se lleva a cabo en las aulas de educación infantil seleccionadas, y 3) la manera en la que este enfoque (como buena práctica educativa) contribuye a la construcción del sentido de lugar. La pregunta se formula del siguiente modo:

¿Qué papel otorga el profesorado de Educación Infantil a la localidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje; cómo utiliza los recursos del lugar en las diferentes actividades de enseñanza; y de qué forma estas estrategias y prácticas contribuyen a la construcción de la identidad y del sentido de lugar?

Para dar respuesta a esta pregunta se elaboraron y aplicaron diferentes instrumentos, según las fases del estudio. En cada una de ellas se formulan subpreguntas. A continuación, se describen las preguntas, siguiendo el diseño de MMI empleado. Según se refleja en la Tabla 13, el estudio comprende dos partes. En la primera, un diseño DEXPLOS (Fase1) y la comparación e integración de los datos (Fase2); en la segunda parte, cualitativa (Fase3), se analizan buenas prácticas en y sobre el lugar.

En la Fase 1 se ha utilizado un diseño DEXPLOS que engloba los pasos 1 y 2: En el primero, se organizó un grupo de discusión con 7 personas expertas por su dilatada experiencia educativa en el lugar y en la comunidad y por su trabajo en la etapa de educación infantil.

Las preguntas CUALI del guion del grupo de discusión tenían la función de explorar las representaciones del grupo de expertas sobre la EBL. Son preguntas abiertas e introducidas por las partículas interrogativas cuál, qué o cómo (Creswell y Plano, 2018):

- ¿A qué nos referimos cuando hablamos de una EBL, y cuál es su papel en la construcción de la identidad, en el desarrollo personal, cognitivo y social de los estudiantes de educación infantil?
- ¿Cuáles son los beneficios más destacados y las limitaciones o inconvenientes de la EBL?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- ¿Cuáles son los recursos y las oportunidades educativas que ofrecen la localidad y la comunidad para la educación infantil? ¿Cuáles de ellos utiliza más el profesorado de educación infantil de Galicia y cuáles menos?
- ¿Qué papel le otorga el currículo y la práctica educativa a la localidad y a los recursos que ofrece?
- ¿Qué beneficios obtiene el profesorado al utilizar de manera habitual la localidad, y cuáles son las dificultades con las que se encuentra para llevar a cabo estas iniciativas?
- ¿Cómo sería una buena práctica educativa en y sobre el lugar? ¿Cómo podría ponerse en marcha? ¿Qué medios, recursos o iniciativas serían necesarias?

En el segundo paso, se ha elaborado un cuestionario que deriva de analizar los datos del grupo de discusión. Se pretendía explorar las representaciones sobre EBL de un grupo más amplio de docentes de educación infantil del municipio de Lugo. Las subpreguntas empleadas en el cuestionario al profesorado siguieron un orden coherente con las categorías surgidas del análisis del grupo focal. El cuestionario lo componían quince ítems de los que 10 eran cuantitativos y 5 cualitativos, además de 8 variables independientes con las que se pretendía realizar análisis estadísticos con la intención de conocer su influencia sobre las variables dependientes.

Las subpreguntas CUANTI del cuestionario, siguiendo a Creswell y Plano (2018), pretenden explorar de qué forma las variables independientes de género, contexto del centro, años de docencia, estudios o formación influyen en:

- La frecuencia de uso del lugar y los recursos locales;
- Los valores educativos que fomenta la EBLyC;
- La presencia de la EBLyC en el currículo. Si favorece este tipo; de educación. Y cuál es el modelo curricular más adecuado para desarrollar este enfoque educativo;
- La influencia de la organización de los centros escolares en la EBLyC;
- El papel de las familias en las actividades relacionadas con la localidad y la comunidad;
- Las dificultades para desarrollar una EBLyC;
- La frecuencia con que usan las salidas escolares.

Las subpreguntas CUALI interrogaban sobre:

- Las palabras que el profesorado asocia con la EBLyC;
- Los lugares, recursos o instituciones que utilizan en su práctica educativa;
- Las que consideran buenas prácticas en el ámbito de la EBLyC;
- Los factores o condiciones que contribuyen a un uso más frecuente de los recursos educativos de la localidad y de la comunidad;
- Los beneficios de las salidas escolares en la EBLyC.

En la Fase 2 se realizó una comparación entre las representaciones de las expertas y del profesorado encuestado sobre aspectos que tuvieron más relevancia en el grupo de discusión y que también tuvieron reflejo en el cuestionario. Concretamente: 1) lo que entienden por EBLyC; 2) los factores que pueden contribuir al uso habitual del lugar y sus recursos en la enseñanza, y 3) las dificultades que entraña este enfoque educativo. Se eligieron estas cuestiones porque presentan un alto grado de homogeneidad. De esta manera, se facilita la comparación e integración de los datos sobre las representaciones de ambos grupos, alcanzando así la coherencia con los MMI propuesta por Creswell y Plano (2018).

Las preguntas de integración que se proponen pretenden identificar las concordancias y discordancias entre las expertas y el profesorado encuestado de educación infantil sobre:

- Las características de la EBLyC
- Los factores que condicionan un uso más frecuente de los recursos educativos del lugar y de la comunidad.
- Las dificultades para una EBLyC

La segunda parte de la investigación identifica y analiza dos casos de escuelas con buenas prácticas de EBL. En primer lugar, se determina, a partir del análisis de los datos y de la revisión de la literatura, el concepto de buena práctica educativa en y para el lugar. Después se realiza una búsqueda de buenas prácticas educativas que cumplan los parámetros obtenidos y se organiza una entrevista semiestructurada. Las preguntas empleadas en la entrevista se estructuran en 5 bloques que tratan:

Los orígenes

- ¿Cómo surge la idea? ¿En qué contexto?
- ¿Cuáles son los enfoques educativos de referencia?

El modelo educativo

- ¿Como es el currículo? ¿Y el modelo de enseñanza?
- ¿Cómo se hace compatible con el currículo oficial de educación infantil?
- ¿Cómo es una jornada habitual en el Centro?
- ¿Cuáles son los rasgos que la convierten en una experiencia única?

El profesorado

- ¿Cuántos docentes forman parte del Centro?
- ¿Cuáles son los criterios que se usan para la selección del profesorado?

Las relaciones con las familias y con la comunidad

- ¿Cuál es el papel de las familias en el proyecto educativo?
- ¿Qué relación establece el Centro con el entorno natural y social?
- ¿Cómo mantienen la escuela vinculada con la comunidad?

El alumnado

- ¿Cuáles son los beneficios en la formación de los estudiantes como ciudadanos y ciudadanas?
- ¿Cuáles son las dificultades o beneficios del alumnado cuando se incorporan al sistema educativo ordinario?
- ¿De qué forma se desarrolla el sentido del lugar de los estudiantes?

2.3.2. Los objetivos de la investigación

Los objetivos de la investigación trazan las direcciones en las que se despliega el estudio, y sirven para concretar el diseño, las preguntas y las fases de la investigación. Son los siguientes, formulados como verbos que expresan acciones (Creswell y Plano (2018):

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1. Realizar una revisión de la literatura reciente referida a la Educación Basada en el Lugar en el ámbito de la educación infantil con la finalidad de crear el marco teórico de la investigación;
2. Analizar el currículo de educación infantil de la Comunidad Autónoma de Galicia para identificar los enfoques y las propuestas de enseñanza relacionadas con el uso de la localidad y la comunidad;
3. Identificar a un grupo de maestros y maestras de educación infantil con una trayectoria reconocible en el uso del medio ambiente local y la comunidad, para identificar por medio de un grupo de discusión pautas habituales en este tipo de prácticas;
4. Analizar las representaciones y las prácticas de una muestra de profesorado de educación infantil del municipio de Lugo en relación con el uso de la localidad, el medio ambiente y la comunidad en el trabajo cotidiano de las aulas de educación infantil;
5. Localizar y analizar buenas prácticas de educación infantil que tomen como marco de referencia la *Place Based Education* en el uso educativo de la localidad, el medio ambiente y la comunidad.

2.4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

2.4.1. El diseño

El diseño empleado, sigue a Creswell y Plano (2018) cuando afirman que una investigación mixta puede estar compuesta por uno o más diseños básicos (convergente paralelo, explicativo secuencial y exploratorio secuencial). En la siguiente tabla se presentan, de manera esquemática, las fases de la investigación, los instrumentos de recogida de datos y las herramientas utilizadas para el análisis en cada caso.

Tabla 13. Diseño de la investigación. Elaboración propia

1ª PARTE	FASE 1	**Primer paso** • Revisión de literatura y elaboración de instrumento: Guion Grupo de Discusión • Grupo de Discusión (CUALI). Recogida y análisis de los datos cualitativos	Software: ATLAS.ti
		Segundo paso • Con los resultados CUALI se construye el nuevo instrumento: Cuestionario para docentes (CUANTI+cuali) • Recogida y análisis de datos CUANTI+cuali	Software: SPSS+ATLAS.ti
	FASE 2	**Tercer paso** • Definición preguntas de integración MMI • Análisis preguntas de integración: CUALI+cuant	Software: ATLAS.ti+ SPSSS
2ª PARTE	FASE 3	**Cuarto paso** • Revisión literatura y elaboración instrumento: guion de entrevista semiestructurada • Entrevista semiestructurada: Recogida y análisis datos CUALI	Software: MAXQDA

La tabla 13 muestra que, en la 1ª Parte de la tesis, la Fase 1 (pasos 1 y 2) consistió en un diseño exploratorio secuencial (DEXPLOS) de modalidad derivativa. En la Fase 2 (tercer paso) se han integrado los datos CUALI y cuanti y se ha establecido una comparación. En la 2ª Parte

de la investigación, Fase 3 (paso cuarto), se han determinado y analizado dos experiencias consideradas buenas prácticas de EBL.

La Fase 1 comienza utilizando un diseño exploratorio secuencial. Para ello, se optó por un grupo de discusión (CUALI) compuesto por siete personas consideradas expertas por su trayectoria profesional en la EBL. El grupo de discusión sirvió para, una vez analizados los datos recogidos, construir un cuestionario de opción múltiple CUANTI+cuali. El objetivo de este nuevo instrumento era incrementar el número de participantes y lograr una información más amplia y específica sobre las representaciones del profesorado de educación infantil sobre la EBL y su práctica educativa.

En la Fase 2, se integraron los resultados. Una vez analizados los dos instrumentos, se buscaron en las bases de datos ítems con coherencia suficiente para poder llevar a cabo una comparación (CUALI+cuanti). Se identificaron tres preguntas del grupo de discusión y tres ítems del cuestionario que indagaban cuestiones similares, lo que nos permitía comparar las respuestas.

En la segunda parte de la investigación se realizó una revisión de la literatura que nos permitió elaborar, junto con los resultados de las fases anteriores, una lista de criterios que debían estar presentes en la práctica educativa para ser considerada buena práctica de EBL. Se identificaron dos escuelas como buenas prácticas educativas y se diseñó el guion de preguntas para una entrevista semiestructurada a las directoras de los centros. El objetivo era conocer en profundidad las prácticas educativas en y sobre el lugar y la comunidad en ambos centros.

2.4.2. Los participantes

2.4.2.1. El grupo de personas expertas.

La condición de personas expertas es una categoría metodológica que se adjudicó a un número reducido de personas debido a la continuidad, actualidad y relevancia que el lugar y la comunidad tiene en sus prácticas educativas en la etapa de educación infantil. Para formar parte del grupo de discusión se requería un amplio bagaje en EBL y vínculos sólidos con la etapa de educación infantil. El grupo acabó compuesto por siete personas que debían de cumplir unos criterios de inclusión:

- Estar en activo en el campo de la educación;
- Trabajar en centros educativos o departamentos de educación de museos y centros de interpretación;
- Desarrollar su trabajo en contextos rurales y/o urbanos;
- Poseer experiencia contrastada en actividades de educación basada en el lugar y la comunidad;
- Participar en actividades de innovación e investigación educativa;
- Realizar su labor preferentemente en el segundo ciclo de educación infantil.

A continuación, se ofrece un resumen del currículo anonimizado de las personas que forman el grupo de expertas:

Experta 1. Maestra especialista en educación Infantil; coautora del blog *InnovArte* de educación infantil. Fue asesora en Centros de Formación y Recursos; asesora técnica en la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria; Jefa de Servicio de Ordenación e

Innovación Educativa de la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia, donde coordinó los Currículos educativos LOE. Autora de varios libros sobre educación infantil, es miembro del Instituto Latinoamericano de Estudios sobre la infancia y del equipo internacional de la Revista Latinoamericana de Educación Infantil.

*Experta 2***.** Maestra especialista en educación infantil. Coautora del blog *InnovArte* de educación infantil. Fue asesora técnica de contenidos educativos en la Secretaría General de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria. Asesora en la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa colaborando, entre otros ámbitos, en la elaboración del Currículo LOE. Actualmente es docente y directora de CEIP y autora de varios libros sobre educación infantil.

Experta 3. Maestra especialista en ciencias sociales, matemáticas y Educación Infantil. Pedagoga. Formó parte del grupo "Mestras da Montaña lucense", del Movimiento Freinet y del grupo ACIES Galicia. Forma parte de los Movimientos de Renovación pedagógica, a través de Nova Escola Galega (NEG), y participa en la Coordinadora Galega de la Escuela Rural. Coautora del método Chirlo Merlo para el aprendizaje de la lectura y escritura en lengua gallega.

Experta 4. Maestra, especialista en educación infantil. Lleva dieciséis años ejerciendo, casi siempre en la zona rural de Galicia. Su práctica docente está centrada en experiencias educativas que parten del entorno.

Experta 5. Consultora y docente en temas de medio ambiente, conservación de la naturaleza y desarrollo sostenible en diversos países de Europa, América y África. Profesora asociada de ICAI/Universidad Pontificia de Comillas. Fundadora de la primera escuela infantil en la naturaleza de España (*Grupo de Juego en la Naturaleza Saltamontes*), dirigida a facilitar el contacto con la naturaleza para familias con niños y niñas con discapacidad. Es vocal de la Asociación Nacional de la Educación en la Naturaleza (EDNA). Autora de varios estudios sobre educación en la naturaleza.

Experta 6. Pedagoga especialista en intervención sociocomunitaria. Coordinadora pedagógica y acompañante del proyecto de educación en la naturaleza *Nenea, medrar creando*. Cofundadora de la Asociación Nacional de Educación en la Naturaleza (EDNA). Formadora y asesora en educación en la naturaleza.

Experta 7. Psicóloga. Gerente de la Red Museística Provincial de Lugo. Seguidora de la Nueva Museología, destacando sus trabajos en el eje colaborativo e inclusivo. Docente del curso Experto Universitario en Gestión Cultural. Autora de varios trabajos sobre educación y museos.

2.4.2.2. La muestra de profesorado de educación infantil

Para aplicar un cuestionario de tipo CUANTI+cuali, se seleccionó una muestra de conveniencia en la que participaron maestras y maestros del segundo ciclo de educación infantil de todos los centros públicos, concertados y privados del municipio de Lugo (tabla 14). Para seleccionar al profesorado participante, se realizó una entrevista con la Dirección de los centros educativos y se organizaron reuniones con el profesorado interesado en participar en la investigación. Los criterios de inclusión fueron:

- Ser docentes en activo;
- Desarrollar su labor como tutores o tutoras en el segundo ciclo de educación infantil;

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

– Trabajar en alguno de los centros públicos, privados o concertados del ayuntamiento de Lugo;
– Se pretendía que la participación por centros fuera equilibrada, con un mínimo de dos y un máximo de tres docentes por centro.

En los veintiséis centros escolares se recogieron 72 cuestionarios, que se sometieron a un filtrado inicial para garantizar que cumplían los criterios de inclusión. Finalmente se analizaron 63 cuestionarios.

Tabla 14. Profesorado participante por centro escolar y titulación. Elaboración propia. n=63

Centro	Nº	Titulación	Centro	Nº	Titulación
CEIP Illa Verde	2	• Grado • Diplomatura	*CPR Cervantes*	3	• Diplomatura • Grado • Diplomado
CEIP Manuel Mallo	2	• Diplomatura • Diplomatura	*CPR Franciscanos*	2	• Diplomatura • Grado
EEI Finfoy	3	• Grado • Grado • Diplomatura	*CPR La Inmaculada*	2	• Diplomatura • Diplomatura
CEIP Menéndez Pelayo	3	• Diplomatura • Diplomatura • Diplomatura	*CEIP As Gándaras*	3	• Diplomatura • Diplomatura • Diplomatura
CEIP Casás	3	• Diplomatura • Diplomatura • Grado	*CPR María Auxiliadora*	2	• Diplomatura • Grado
CEIP Rosalía de Castro	3	• Diplomatura • Doctorado • Grado	*CEIP Sagrado Corazón*	3	• Diplomatura • Grado • Grado
CEIP Anexa	2	• Diplomatura • Diplomatura	*Colegio Galén*	2	• Diplomatura • Grado
CEIP das Mercedes	3	• Diplomatura • Diplomatura • Grado	*CEIP Benigno Quiroga B.*	2	• Diplomatura • Doctorado
CEIP Luis Pimentel	3	• Grado • Diplomatura • Diplomatura	*CPR Divina Pastora.*	2	• Diplomatura • Diplomatura
CEIP Albeiros	2	• Grado • Grado	*CPR La Milagrosa*	2	• Diplomatura • Diplomatura
CEIP Paradai	**3**	• Diplomatura • Diplomatura • Grado	*CEIP A Ponte*	**2**	• Grado • Diplomatura
Colegio Fingoy	**2**	• Grado • Grado	*Nenea Medrar Creando*	**2**	• Grado • NC
FEC San José	**2**	• Diplomatura • Diplomatura	*FEC Divino Maestro*	**3**	• Diplomatura • Diplomatura • Diplomatura

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En la tabla 15 la información sobre docentes se completa con categorías descriptivas titularidad del centro de trabajo, contexto de trabajo, género, titulación, experiencia laboral en educación infantil, experiencia laboral en Lugo y formación específica sobre EBL.

Tabla 15. Datos descriptivos del profesorado participante. n=63. Elaboración propia

Categorías	Subcategorías	Número	%
Titularidad	Público	39	60,3
	Privado	6	11,1
	Concertado	18	28,6
Contexto de centro educativo	Centro	25	39,7
	Periferia	38	60,3
Género	Hombre	1	1,6
	Mujer	60	96,8
	Otro	1	1,6
Titulación que posee	Diplomatura	42	67,7
	Licenciatura/Grado	18	29
	Doctorado	2	3,3
Años de docencia en educación infantil	1-5	7	11,5
	6-10	7	11,5
	11-20	28	45,9
	>20	19	31,1
Años de docencia en Lugo	1-5	21	34,4
	6-10	14	23
	11-20	14	23
	>20	12	19,7
Formación específica sobre EBLyC	Si	4	7,5
	No	49	92,5

Se decidió incluir a todos los centros escolares del ayuntamiento de Lugo, ya fueran de titularidad pública, privada o concertada en los que se cursase el segundo ciclo de educación infantil (26 centros). No se incluyeron en el estudio las escuelas infantiles que cuentan exclusivamente con el primer ciclo de infantil (22 centros). No se determinó si el profesorado participante debería de ser docente en cuarto, quinto o sexto de educación infantil. El objetivo era contar, al menos, con dos participantes de cada centro.

Se recogieron 72 cuestionarios de los que se seleccionaron 63 para su análisis. El tamaño de la muestra es adecuado puesto que lo que se busca es proporcionalidad no replicabilidad. En los 26 centros escolares del ayuntamiento de Lugo, trabajan como tutores o tutoras en cuarto, quinto y sexto de educación infantil 118 docentes de los que se ha obtenido una muestra del 61% del profesorado. Este estudio, de carácter exploratorio y eminentemente cualitativo, se diseñó bajo los principios metodológicos propuestos por Flick (2004) para la selección de casos. La muestra se configuró priorizando el potencial para ilustrar el fenómeno analizado, en lugar de ajustarse a parámetros estadísticos de representatividad. En coherencia con el enfoque cualitativo adoptado, no se aplicaron pruebas de significación estadística, ya que el objetivo central reside en la identificación de patrones interpretativos y no en la generalización.

2.4.2.3. Los centros de buenas prácticas de EBL

Las personas elegidas para representar a los dos centros seleccionados como ejemplos de buenas prácticas, a las que se realizaría una entrevista semiestructurada debían cumplir los siguientes criterios de inclusión:

- Ser docente de uno de los centros seleccionados como prototipo de buenas prácticas educativas en y sobre el lugar;
- Estar en contacto con la etapa de educación infantil;
- Haber participado en prácticas educativas innovadoras;
- Haber participado activamente en la puesta en marcha del centro escolar.

Se optó por dos docentes que actualmente siguen al frente de las escuelas que fundaron: *Nenea medrar creando*, fundada en el 2015, y *Montessori Compostela*, en 2016.

Tabla 16. Personas entrevistadas en los centros seleccionados como buenas prácticas. Elaboración propia

Montessori Compostela	Ingeniera y graduada en educación infantil, con amplia experiencia en cooperación internacional. Formada en Montessori internacional. Actualmente, además de docente, asume las funciones de Dirección del Centro
Nenea	Pedagoga especialista en intervención sociocomunitaria, con amplia experiencia en aulas de educación infantil. Formada en escuelas bosque. Es formadora y asesora de educación en la naturaleza y cofundadora de la Asociación Nacional de Educación en la Naturaleza (EDNA). Actualmente es coordinadora pedagógica y acompañante de la escuela en la naturaleza

2.4.3. Los instrumentos de recogida de datos

Como instrumentos de recogida de datos se ha utilizado un grupo de discusión (CUALI), un cuestionario de opción múltiple (CUANTI+cuali) y una entrevista semiestructurada (CUALI). A pesar de las especificidades propias de cada uno, en los tres se han incluido dos tipos de preguntas. Unas identificativas, que en los instrumentos CUALI (grupo de discusión y entrevista semiestructurada) se formularon de modo narrativo, y otras propias del estudio que se lleva a cabo. En los instrumentos, se han utilizado preguntas abiertas, en las que las personas participantes contestan mediante narraciones, y cerradas, en las que escalan o eligen una de las opciones que se les presenta. Siguiendo el diseño de la tesis, se especifican a continuación los tres instrumentos junto a los procesos de validación y pilotaje.

2.4.3.1. El grupo de discusión

El grupo de discusión es una técnica de recogida de datos propia de métodos CUALI, que tiene en cuenta las experiencias de un grupo de personas en un ambiente distendido que facilite la aproximación a lo que conocen, piensan y sienten y a las razones por las que lo hacen de esa manera (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013; Krueger y Casey, 2015; Onwuegbuzie et al., 2011). Está fundamentado en la epistemología cualitativa, que justifica el carácter constructivo e interpretativo del conocimiento. Se contempla como un proceso dialógico que, partiendo de lo singular, de las subjetividades, logra construir conocimiento científico (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013).

En la fase inicial de la investigación, el grupo de discusión nos permitió acceder a las representaciones de un grupo de expertas en educación infantil con una experiencia dilatada a la hora de trabajar con y sobre la localidad y la comunidad. El grupo estuvo compuesto por

cuatro maestras especialistas en educación infantil, una técnica en temas de desarrollo sostenible y docente, una coordinadora pedagógica de una escuela en la naturaleza y una directora del departamento de educación de un museo (véase apartado 2.4.2.1.). En las diferentes sesiones, la investigadora actuó como moderadora con el propósito de favorecer la comunicación en un ambiente cordial, y el director de la tesis actuó como observador, velando porque el desarrollo se ajustase al procedimiento propio de un grupo de discusión.

La logística para la realización del grupo de discusión, así como el guion de la entrevista se realizó de acuerdo con los objetivos. A las participantes se les presentó el proyecto de investigación detallando la pregunta de investigación, los objetivos y especificando la función que dentro del proyecto tiene el grupo focal. También se les remitió el guion de preguntas con el que se organizarían las reuniones para su estimación y posterior discusión. Las preguntas hacían referencia a cuatro aspectos: la representación del grupo sobre la EBLyC; los beneficios y las dificultades de este enfoque educativo; el reconocimiento de buenas prácticas educativas basadas en el lugar, e iniciativas o propuestas para avanzar hacia una EBLyC. Debido al contexto de la pandemia de covid-19, las sesiones se realizaron telemáticamente, utilizando la herramienta Teams de Microsoft.

Se organizaron tres sesiones de hora y media cada una de ellas. La inicial sirvió para formalizar las presentaciones, determinar el momento y el lugar de los encuentros y deliberar sobre el guion de preguntas y su adecuación al proyecto. Para asegurar la validez y la confiabilidad de los datos se decidió grabar las sesiones y transcribirlas. Las transcripciones se reenviaron a las expertas del grupo para su revisión y validación.

En la primera reunión, una vez realizadas las presentaciones, se hizo una breve introducción en la que se recordó que el objeto del grupo de discusión es el acceso a las perspectivas, a las interpretaciones que un grupo de personas significativas tienen sobre un determinado tema, en este caso la EBL. Se les informó de que sus opiniones y enfoques servirían para obtener criterios más sólidos con los que elaborar un cuestionario que tuviera en cuenta los fundamentos, las razones y las prácticas de lo que piensan y hacen alrededor de la localidad y la comunidad como escenarios para la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil. Se recogieron sus recomendaciones sobre el guion propuesto.

Tabla 17. Sugerencias de las expertas del grupo de discusión. Elaboración propia.

EXPERTAS
Parece que las dificultades provienen del exterior. Debería de preguntarse por las razones internas del profesorado
Es importante conocer el compromiso previo del profesorado con el territorio. Se necesita estabilidad profesional para que se integre
Identificar si los obstáculos son reales o percibidos.
Se propone una matriz DAFO para estructurar la información
Hay escuelas que están en lugares que dependen de grandes urbes y no existe comunidad con la que vincularse
El valor de humanizar el territorio

Se abordó la tarea incidiendo en que el guion no pretendía organizar preguntas cerradas, sino que las respuestas deberían encaminarse hacia aquellos aspectos que para ellas fueran esenciales. Nuestro objetivo sería identificar y establecer las cuestiones que, derivadas de los

datos aportados, conformarían el cuestionario que se aplicaría a los y las docentes de educación infantil. El guion del grupo de discusión puede consultarse en el anexo 1.

2.4.3.2. El cuestionario

El siguiente instrumento fue un cuestionario CUANTI+cuali (predominancia cuantitativa). Los ítems estructurados se construyeron a partir de las categorías derivadas del análisis del grupo de discusión.

Este instrumento estandarizado tiene el propósito de ampliar la muestra de participantes y facilitar el análisis de los datos. Además de las preguntas sociodemográficas, se elaboraron diez preguntas cerradas, la mayoría de opción múltiple y cinco abiertas para obtener datos CUALI. El cuestionario formula las preguntas y tiene un orden predeterminado que no se puede alterar ni permite añadir nuevas consideraciones. Si se quisiera realizar una modificación o contrastar alguno de los ítems se debería proceder a una nueva indagación mediante otro tipo de pruebas.

Se planificó con antelación la preparación del instrumento, el acceso a los centros escolares y a las personas participantes, (contexto pandémico) y los procesos que se deberían tener en cuenta para que la información obtenida fuera fiable, objetiva y válida.

Se ha asumido el concepto de medición propuesto por Hernández-Sampieri et al. (2018), puesto que trabajar con representaciones sociales presenta dificultades de medición, de caracterización del trabajo y de elaboración del instrumento. Por ello, es necesario ser riguroso en la construcción del instrumento. Se buscó que cumpliese las condiciones de fiabilidad, validez y objetividad (Hernández-Sampieri et al., 2018).

La fiabilidad supone la capacidad de efectuar mediciones que se puedan repetir sin que los resultados discrepen. En esta investigación se ha analizado la idoneidad de los instrumentos utilizados a partir de la coherencia de los resultados.

La validez se refiere a la capacidad del instrumento de medir la variable que pretende estudiar. A la hora de asegurar la validez de los instrumentos en esta investigación, se han tenido en cuenta: a) la validez de contenido, con la intención de que las dimensiones que se pretenden medir con el instrumento se correspondan con las del conjunto de las variables que tienen interés; b) la validez de criterio se logra al comparar los resultados del instrumento con otros que miden lo mismo: cuanto más armónicos sean los resultados más alta es la validez de criterio; c) la validez de constructo, que es la que determina la facultad del instrumento para representar y medir el concepto teórico. La validación del constructo se vincula con la teoría: cuanta mayor solidez presente el marco teórico, mayor será la posibilidad de que la validez sea la adecuada; d) la validez de expertos: se ha recurrido a personas de probada autoridad en el campo de metodología de la investigación educativa que han verificado que el instrumento de medición se adecua al objeto de medida de la variable. Para que pudieran validar el instrumento se les envió una rúbrica de evaluación construida a partir de Corral (2009).

La objetividad. Las investigaciones con instrumentos CUANTI buscan mediciones en las que la subjetividad de la persona investigadora no influya en el proceso del estudio o su peso sea mínimo. Por consiguiente, la evidencia de objetividad será mayor cuanto más se consigan evitar los sesgos. Cuando lo que se mide son objetos tangibles, el consenso que se alcanza para llegar a cierta aceptación de objetividad es más sencillo que en los estudios que tratan de cuestiones menos concretas, en las que entran las emociones o las representaciones sociales. Reducir la incertidumbre aumenta la objetividad y la estandarización la refuerza. La estandarización se ha observado en todo el proceso de la aplicación del instrumento, en la

manera en la que el personal lo administró, así como en la evaluación de los resultados (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

2.4.3.2.1. Pruebas de idoneidad del cuestionario

En todo el proceso de construcción del cuestionario se tuvieron presentes las indicaciones de autores como Hernández-Sampieri et al. (2018) y Morales (2011) sobre las cautelas iniciales y aquellos factores que podrían afectar a la fiabilidad y validez del instrumento, aspectos que se resumen de manera conjunta en la tabla 18.

Tabla 18. Cautelas en la construcción de cuestionarios. Elaborado a partir de Hernández-Sampieri et al. (2018) y Morales (2011)

Cautelas y causas	Descripciones y propuestas
Improvisación	Son personas expertas las que deben construir el instrumento, además de pasar pruebas que prueben la validez. Se debería realizar un proceso previo de pilotaje.
Falta de validación en el contexto	Se deben verificar la pertinencia, la suficiencia y actualidad de los conceptos centrales del instrumento que deben de adaptarse a la cultura y tiempo de las personas receptoras.
Inadecuación	El instrumento se debe de identificar con las personas que participan (tener en cuenta el género, el lenguaje, la edad, los conocimientos, etc.). Tener en cuenta la extensión.
Deseabilidad	La persona investigadora ha de mostrarse neutral y realizar preguntas asépticas que no infieran las respuestas para evitar que estas respondan a las supuestas expectativas del o de la investigadora.
Condiciones de aplicación	Proveer de condiciones similares e idóneas para que la persona participante se sienta cómoda. Poner atención en que el tiempo para cubrirlo sea suficiente.
Falta de estandarización	Las instrucciones, el orden y la formulación de las preguntas han de ser igual para todas las personas. El formato ha de ser legible y con espacio para cubrir las respuestas. La estandarización facilita el análisis de los datos.
Amplitud o estrechez en el contenido	Una amplitud exagerada puede hacer que se incluyan asuntos poco interesantes, mientras que una extensión muy breve puede no plasmar algunas dimensiones relevantes, necesarias para medir las variables.
Usar diferentes fuentes de información	Se deben consultar distintas fuentes de información para construir el instrumento: otras opciones de preguntas, instrucciones, presentaciones, etc.
Evitar preguntas redundantes	Evitar siempre que se pueda reiteraciones de la misma información.
Plan de la información a recoger	Elaborar un plan facilita la construcción de las preguntas y la metodología.

Se comprobó la fiabilidad verificando la adecuación de las preguntas a lo que se pretendía medir; para ello, se fundamentaron en un marco teórico sólido asentado en investigaciones previas de autores significativos como Sobel, Smith, Gruenewald, Miller y Twun, o Boyd, entre otros. También se llevó a cabo un juicio de expertas. Las preguntas elaboradas para el cuestionario tuvieron presentes a) los precedentes de la literatura científica utilizada en el grupo de discusión; b) el juicio de expertas (tablas 20 y 21); y c) el proceso inductivo realizado con el grupo de discusión (epígrafe 2.4.3.1.), del que emergieron las categorías utilizadas para construir el cuestionario.

USC DE COMPOSTELA

Para comprobar la fiabilidad mediante un coeficiente, se utilizaron dos procedimientos (Hernández-Sampieri et al., 2018):

- *Medida de la estabilidad*. Además de la entrevista inicial, en la que se presentó el cuestionario, por si hubiera alguna duda sobre lo que se preguntaba, se sometió a la prueba a un pilotaje. Para ello se remitió el instrumento a tres docentes que cumplían las categorías de inclusión definidas para las personas a las que se encuestaría. Los tres afirmaron entender con claridad las preguntas y que entraba dentro de un rango de tiempo asumible.
- *Medida de consistencia interna*. Se realizaron medidas de consistencia interna mediante pruebas estadísticas como el alfa de Cronbach.

En la tabla 19 se ofrecen los resultados para los bloques de preguntas del cuestionario que integran las variables dependientes. Se muestran los valores calculados del índice de *Alfa de Cronbach*, que indica la consistencia interna de las escalas del cuestionario. Los valores inferiores a 0,6 se consideran de baja consistencia. Cuanto mayor sea el índice, mayor fiabilidad para realizar análisis.

Tabla 19. Resultados del alfa de Cronbach de los ítems del cuestionario. Elaboración propia

Escala	Nombre	α	Nº ítems	CCIinferior	CCIsuperior
P3	Uso de lugares o recursos locales	0,891	15	0,840	0,931
P4	La EBLyC favorece valores	0.861	5	0,798	0,909
P5	Presencia de la EBLyC en el currículo de E.I.	0.884	5	0,832	0,924
P6	Influencia del currículo en la EBLyC	-	3	-	-
P7	Enfoques curriculares favorecen una EBLyC	0.512	6	0,285	0,685
P8	La organización escolar en la EBLyC	0.118	6	0,268	0,417
P9	Las familias y la localidad	0.305	6	0,000	0,540
P10	Dificultades de la EBLyC	0.812	8	0,727	0,877
P15	Oportunidades y necesidades de la EBLyC	0.883	12	0,834	0,922

Nota. α = valor índice alfa de Cronbach; CCI = Coeficiente de correlación intraclase

Atendiendo a los resultados obtenidos en el análisis de fiabilidad con el índice de *alfa de Cronbach,* es posible identificar 5 escalas que pueden utilizarse en los análisis de contraste (comparación), correlación, etc., mientras que existen cuatro grupos de ítems (P6, P7, P8 y P9) que solo podrán analizarse por separado ya que en un caso no ha sido posible realizar el análisis (P6) y en los otros casos (P7, P8 y P9) los valores del índice de fiabilidad son menores a 0,6, lo que no ha permitido validar las escalas.

También se procedió a una validación de expertos. Se envió solicitud a cuatro personas expertas en métodos de investigación, a las que se les remitió un correo con una breve descripción de la investigación, la pregunta de investigación, los objetivos y el cuestionario. Para su evaluación se adjuntaba también una rúbrica estandarizada elaborada a partir de Corral (2009). Todas cubrieron la rúbrica que evaluaba el cuestionario en relación con la adecuación a los objetivos, relevancia de la pregunta y claridad de redacción. La tabla 20 recoge las valoraciones de las expertas en métodos de investigación sobre los datos de identificación del cuestionario, y la tabla 21 las valoraciones de los restantes ítems del cuestionario.

Tabla 20. Plantilla de validación de datos de identificación del cuestionario. Elaboración propia a partir de Corral (2009)

Ítems	Adecuación de la pregunta a los objetivos						Relevancia de la pregunta						Claridad de redacción					
	1	2	3	4	5	T	1	2	3	4	5	T	1	2	3	4	5	T
1	1				4	***21***		1			4	***22***					55	***2***
2				1	4	***24***					5	***25***					5	***25***
3	1		1	1	2	***18***	1	1	1		2	***16***				1	4	***24***
4		1	1	1	2	***19***		2	1		2	***17***				1	4	***24***
5			2	1	2	***20***			2	1	2	***20***					5	***25***
6			2	1	2	***20***			2	1	2	***20***					5	***25***
7				1	4	***24***			1	1	3	***22***			1		4	***23***

Tabla 21. Plantilla de validación de los ítems del cuestionario. Elaboración propia a partir de Corral (2009)

Ítems	Adecuación de la pregunta a los objetivos						Relevancia de la pregunta						Claridad de redacción					
	1	2	3	4	5	T	1	2	3	4	5	T	1	2	3	4	5	T
1		1			4	***22***			1		4	***23***				1	4	***24***
2					5	***25***					5	***25***					5	***25***
3					5	***25***		1			4	***22***				2	3	***23***
4				1	4	***24***		1			4	***22***				1	4	***24***
5		1			4	***22***		1	1		3	***20***					5	***25***
6					5	***25***		1			4	***22***			1		4	***23***
7					5	***25***					5	***25***	1	1			3	***17***
8					5	***25***					5	***25***		1	1		2	***15***
9	1				4	***21***					5	***25***				1	3	***19***
10				1	4	***24***					5	***25***			1		3	***18***
11				1	4	***24***					5	***25***					4	***20***
12				1	4	***24***					5	***25***				1	4	***24***
13					5	***25***					5	***25***			1		4	***23***
14					5	***25***					5	***25***				2	3	***23***
15					5	***25***					5	***25***					5	***25***

Las tablas 20 y 21 resumen las valoraciones de las evaluadoras para los diferentes ítems del cuestionario en relación con la adecuación de la pregunta a los objetivos, la relevancia de la pregunta y la claridad de redacción. Se incluyen en la tabla las puntuaciones totales (T) de cada ítem. Todas calificaron el cuestionario inicial como apto y cuatro de las cinco, además, acompañaron sus valoraciones de sugerencias que fueron asumidas en la mayor parte de los casos. Algunas no se adoptaron en función de la viabilidad o el propósito de la investigación. En la tabla 22 se recogen las aportaciones de las evaluadoras.

Tabla 22. Sugerencias de las evaluadoras. Elaboración propia

Evaluadoras	Sugerencias
1ª	- Datos identificación: modificar las titulaciones - Ítem 3: suprimir litoral en espacios naturales - Ítem 7: modificar la redacción del ítem para que se ajuste a una respuesta a través de una escala. - Ítem 8: ajustar a la cuestión o eliminar la primera opción de respuesta. - Ítems 10 y 14: suprimir adjetivos y adverbios que pudieran inducir la respuesta
2ª	- Datos de identificación: justificar la relevancia de los años de experiencia, la titulación o el género del informante. - Ítems 3, 4, 5 y 6: No obviar el cambio curricular - Ítems 3 y 10: en "otros" se debería poder especificar - Especificar 2º ciclo de educación infantil. - Ítem 14: Especificar la naturaleza de la salida. - Ítem 15: Añadir una opción sobre mejora de competencias espaciales/geográficas.
3ª	- Datos de identificación: los años de experiencia podría ser una pregunta abierta y con SPSS categorizar y establecer rangos. - Explicar el concepto de EBLyC. - Ítem 5: modificar este ítem puesto que no cree que el profesorado haya analizado el currículo en este ámbito. - Ítem 8: cambiar la redacción para que se pueda responder con una escala - Situar las preguntas abiertas al inicio del cuestionario.
4ª	- Ítem 13: aumentar opciones puesto que, las respuestas a la pregunta son muy rígidas o no dan cobertura a todas las posibles percepciones del profesorado - Idear una pregunta relacionada con la existencia o no de intencionalidad educativa en las salidas.

Se admitieron cuestiones como reelaborar los ítems en los que no estuviera clara la respuesta con escala; describir de manera más explícita lo que es la EBL; nombrar los diferentes estudios con términos genéricos (diplomatura, licenciatura/grado, doctorado); utilizar la clasificación de la Xunta de Galicia referida a espacios naturales "bosques, ríos, litoral"; suprimir en la redacción de los ítems los adjetivos o adverbios que pudieran inducir la respuesta, y también se especificó en algunos ítems que se trataba del segundo ciclo de educación infantil. El cuestionario resultante puede consultarse en el anexo 5.

Para garantizar el rigor del instrumento, siendo conscientes de la dificultad que entraña la objetividad, se decidió considerar, de acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2018), los factores iniciales para lograr objetividad, previos a la construcción del instrumento. Con este fin, se solicitó y recibió la validación de las evaluadoras y, puesto que no mostraron objeción sobre posibles sesgos en la redacción del cuestionario, también reforzaron la objetividad y la medida de fiabilidad, el protocolo seguido, tanto para explicar el cuestionario, como para la recogida de información y, por último, la similitud en las condiciones seguidas con todas las personas participantes, siendo siempre la investigadora la encargada de aplicar los cuestionarios.

2.4.3.3. La entrevista semiestructurada

El tercer instrumento utilizado en la investigación es una entrevista semiestructurada que se realizó a las personas que promovieron y dirigen los dos centros escolares seleccionados como buenas prácticas educativas en y sobre el lugar y la comunidad.

Se decidió emplear la entrevista como técnica de recogida de datos por su idoneidad para presentar datos contextualizados e individualizados (Ibarra-Sáiz et al., 2023). Distinguiendo el

tipo de entrevista según su grado de estructuración, se optó por la semiestructurada con la intención de explorar la manera particular que cada persona tiene de considerar un asunto, además de ahondar en sus experiencias y en su contexto.

El diseño de la entrevista debe ser coherente con el objetivo del estudio y considerar la implicación moral que entraña la relación entre la entrevistada y la entrevistadora. Para Kvale (2011), corresponde a la entrevistadora crear un ambiente agradable y tranquilo que promueva una comunicación reflexiva, anticipando los conflictos éticos que puedan aparecer a lo largo del proceso.

Para el diseño y realización de la entrevista, se siguieron las recomendaciones de Hernández-Sampieri et al. (2018). Se les informó de los aspectos éticos referidos a la voluntariedad, anonimato, finalidad educativa y retorno de la información. El guion de preguntas se adaptó a las entrevistadas y se les hizo partícipes de su ritmo y orientación; las preguntas fueron abiertas, flexibles e imparciales. Se favoreció un clima distendido, se tuvieron en cuenta las preferencias de las entrevistadas sobre el lenguaje y, tanto el inicio como el final de la entrevista, se planificaron teniendo en cuenta los posibles cambios o contingencias que pudieran surgir.

Para realizar las dos entrevistas se contactó telefónicamente con las representantes de *Montessori Compostela* (a partir de aquí MC) y de *Nenea, medrar creando* (a partir de aquí NMC), y se concertó una reunión con cada una de ellas en el lugar de su elección.

Para la elaboración de las preguntas también se han seguido los modelos que sugiere Hernández-Sampieri et al. (2018). Se incluyeron preguntas:

- Generales, relacionadas con planteamientos genéricos: “Podría explicarnos cuándo y cómo surge la idea de Nenea? ¿Cuáles fueron las circunstancias o el contexto en el que surgió?”
- Ejemplificadoras, en ellas se les solicita que pongan ejemplos concretos: “Podría narrarnos una jornada habitual en un aula de educación infantil del Centro?”
- Estructurales, que solicitan aclaración de conceptos. “Cuál o cuáles son los enfoques o corrientes educativas que influyen más en el proyecto”
- De contraste, que solicitan semejanzas o diferencias. “Cuáles diría que son los principales beneficios que el proyecto produce en la formación de los y de las estudiantes como aprendices y como ciudadanas y ciudadanos?”

2.4.3.3.1. Procesos de validación de la entrevista

La entrevista se envió a tres personas expertas de reconocido prestigio en el ámbito de las ciencias sociales y la educación. Como ocurrió con las validaciones del cuestionario, se contactó con las personas expertas y se les solicitó colaboración. Se les pedía que valorasen la pertinencia, coherencia y suficiencia del guion de la entrevista que se les había remitido junto a la descripción, pregunta y objetivos de la investigación. Además, se les indicaba que realizasen propuestas de mejora. Los tres expertos validaron el guion de preguntas e hicieron recomendaciones que se recogen en la tabla 23.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 23. Sugerencias de expertos/as para la validación de la entrevista. Elaboración propia

Expertos	Sugerencias
Evaluador 1	• Conveniencia de preguntar por las características del proyecto en vez de hacerlo sobre enfoques que puede que desconozcan. En función de las respuestas la investigadora deduciría los enfoques. • Preguntar por cuestiones concretas del currículo. • Concretar más sobre el propio proyecto. • Tienen posibilidades de comparar la adaptación a educación primaria.
Evaluador 2	• Si contestan afirmativamente a las facilidades o dificultades del alumnado al incorporarse al sistema educativo ordinario, preguntar por cuáles son. • Sustituir "produce en la" por "contribuye". • Recomienda separar las preguntas y organizarlas en bloques.
Evaluador 3	• No existe la obligación de seguir el currículo oficial. Es interesante ver cómo se conjugan unas cosas con otras. • Ampliar la idea de las diferencias del lugar en el que se educan y las residencias familiares.

Algunas de las propuestas no se reflejaron en el guion de preguntas, porque, al tratarse de una entrevista semiestructurada, la investigadora puede ampliar las respuestas y, como sugiere Kvale (2011), repreguntar para profundizar en lo que se ha dicho, sondear si pensamos que puede aportar más información o especificar para lograr descripciones más precisas. El guion de preguntas, siguiendo las pautas de los instrumentos anteriores, se elaboró en gallego y en un estilo directo que aportase información sobre las propuestas elegidas como buenas prácticas educativas.

La certeza de que las cuestiones propuestas podrían ser idóneas para obtener la información deseada se consiguió recurriendo a estudios previos que dan forma a un marco teórico firme y coherente.

Tras la inclusión de algunas de las cuestiones sugeridas por las personas expertas, el guion resultante (anexo 7) consta de seis bloques: orígenes; modelo educativo; profesorado; relación con las familias y con la comunidad; alumnado, y comentarios finales. En el anexo 8 pueden consultarse las transcripciones de las entrevistas.

2.4.4. El procedimiento de recogida de los datos

Los datos se recogieron en fases diferentes en el periodo comprendido entre octubre de 2020 y junio de 2023. En todos los procesos se informó a las personas participantes de la voluntariedad de la participación y del reglamento de protección de datos. También se aseguró el anonimato, el fin educativo de la investigación y el retorno de la información.

2.4.4.1. El grupo de discusión

Las tres reuniones del grupo de discusión se celebraron a finales del año 2020, concretamente, la de presentación, el 4 de noviembre y, las otras dos, los días 9 y 16 de diciembre. Se contactó con las personas expertas a través del correo electrónico y de la aplicación de mensajería WhatsApp. Una vez confirmada su participación, se les envió un correo en el que se les presentaba el estudio, la pregunta de investigación, los objetivos y se incluía el guion de preguntas propuesto. El escenario en el que se iba a organizar el grupo fue

cambiando según evolucionaba la pandemia en la que estábamos inmersos, y las reuniones, programadas de manera presencial, finalmente tuvieron que realizarse virtualmente.

Se realizó una reunión previa a través de la plataforma MS Teams, que nos sirvió para presentarnos, reconocernos físicamente, elaborar un posible calendario de reuniones y someter a discusión el guion que se les había enviado por correo, valorando su pertinencia y adecuación al proyecto. Las sesiones concertadas tuvieron una duración de una hora y media cada una. Fueron grabadas a través de la misma plataforma, transcritas y remitidas a las personas que componían el grupo para su revisión y validación. El grupo estuvo integrado en todas las sesiones por siete expertas (véase apartado 2.4.2.1), una moderadora (la investigadora), atenta a promover un ambiente en el que la cordialidad propiciase la comunicación reflexiva y no hubiera desviaciones del tema de interés, y un observador (director de la tesis) que veló porque el desarrollo se ajustase al protocolo del grupo de discusión.

Las transcripciones de las entrevistas fueron analizadas por medio de la herramienta ATLAS.ti.

2.2.4.2. El cuestionario al profesorado participante

A partir del análisis de los datos del grupo de discusión, se elaboró y validó el cuestionario para la muestra de profesorado de educación infantil del municipio de Lugo. Como ya se indicó, la pandemia de covid-19, condicionó la recogida de datos en buena parte de esta investigación. En junio de 2021, cuando el personal de los centros era menos reticente a la entrada de personas ajenas, se concertaron reuniones con las direcciones de los centros educativos para entregarles los escritos en los que se les explicaba el estudio y se solicitaba su colaboración (anexo 3). Se programaron las reuniones con el profesorado interesado en participar para el mes de septiembre.

Los encuentros con el profesorado se realizaron en los centros escolares, generalmente, lunes o martes en el momento del descanso. Se leía el cuestionario por si había alguna duda y se les ofrecía la posibilidad de cubrirlo en ese momento o dejárselo y volver a recogerlo al finalizar la semana. El objetivo que nos habíamos propuesto era conseguir al menos dos cuestionarios en cada uno de los centros. La participación fue alta, en algunos centros participaron hasta cinco docentes. Pensando en términos de equilibrio, se decidió seleccionar un mínimo de dos y un máximo de tres cuestionarios por centro educativo, lo que significó una muestra de sesenta y tres cuestionarios analizados. La criba se determinó en función del número de preguntas sin respuesta. En general, el cuestionario se cubrió siguiendo las pautas que se les había indicado. El ítem con menos respuestas (en diez de los sesenta y tres cuestionarios) fue el que les pedía que relatasen una buena práctica educativa relacionada con el lugar y con la comunidad.

Los datos, recogidos en papel, se pasaron a matrices de SPSS si eran cuantitativos, y los de naturaleza cualitativa se transcribieron en formato Word y se analizaron con ATLAS.ti.

2.4.4.3. Las entrevistas semiestructuradas

El último instrumento de recogida de datos fue una entrevista semiestructurada que se llevó a cabo en el año 2023 (NMC, el 20 de septiembre, y MC, el 13 de noviembre). Después de concretar los parámetros que tenía que cumplir una buena práctica educativa a partir de la literatura y de los resultados de los instrumentos anteriores, se identificaron dos centros educativos y se contactó con la Dirección a través del correo electrónico. Se les envió la

descripción de la investigación, la pregunta, los objetivos y el guion de preguntas previamente validado por personas expertas. La entrevista se realizó con las directoras de los dos centros en el lugar de su elección y en un horario que no interfiriese en sus funciones. En los dos casos se realizó en las instalaciones de los respectivos centros.

Cada una de las entrevistas duró aproximadamente una hora, fueron grabadas y transcritas. Una vez depuradas, las transcripciones se compartieron con las personas entrevistadas para que las validasen y, posteriormente, se realizó el análisis utilizando la herramienta MAXQDA.

Siguiendo las propuestas de Creswell (2015) para realizar una evaluación de la entrevista, se elaboró una guía que organizase los principios de autoevaluación, criterios derivados de Hernández-Sampieri et al. (2018, p. 425).

Tabla 24. Autoevaluación de la entrevista. (1=valor más bajo; 5=valor más alto) Elaboración propia a partir de Hernández-Sampieri et al. (2018, p. 245)

Criterios	1	2	3	4	5
1. ¿El medio en el que se desarrolló la entrevista fue el adecuado? (cómodo, sin molestias)					x
2. ¿Hubo interrupciones?, ¿con qué frecuencia?, ¿estas afectaron al proceso de la entrevista, la profundidad y la cobertura de las cuestiones?				x	
3. ¿El ritmo de la entrevista fue adecuado para las entrevistadas?					x
4. ¿El guion fue efectivo?, ¿se realizaron todas las preguntas?, ¿se obtuvieron los datos necesarios?					x
5. ¿Hubo datos nuevos que emanaron de la entrevista?					x
6. ¿La entrevistada se mostró honesta y comunicativa en sus respuestas?					x
7. ¿Las entrevistas fueron grabadas en su totalidad?					x
8. ¿Evitó influir en las respuestas del entrevistado? ¿se introdujeron sesgos?				x	
9. ¿Las entrevistas mantuvieron la misma profundidad hasta el final?					x
10. ¿El comportamiento de la entrevistadora con las entrevistadas fue cortés y amable?					x
11. ¿Estuvo presente alguien más? ¿de qué manera afectó?					x

2.4.5. El análisis de los datos

El análisis sigue el diseño planificado. Una primera parte con dos fases, una DEXPLOS (grupo focal y cuestionario) y otra de integración de datos. Una segunda parte con una fase CUALI (entrevista semiestructurada). Se ha tenido presente la doble naturaleza de los datos y las pautas de la Teoría Fundamentada.

Los datos más numerosos han sido los de naturaleza CUALI, aportados por el grupo de discusión, por los ítems cualitativos del cuestionario y por la entrevista semiestructurada. En cada uno de ellos se siguieron procesos parejos. Los audios recogidos se transcribieron en formato Word, se depuraron y se enviaron a las personas participantes para que los validasen. Una vez recibida la confirmación, se pasaron a formato PDF y se crearon proyectos en los programas informáticos ATLAS.ti (grupo de discusión y cuestionario) y MAXQDA (entrevista

semiestructurada), especializados en el análisis de datos cualitativos. Estas herramientas nos facilitaron la sistematización y organización de los datos. Se realizaron, como recomienda la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), tres tipos de codificación:

- *Codificación abierta*. Se fraccionaron las transcripciones en unidades más pequeñas y manejables que se etiquetaron. Estos fragmentos son las citas que conforman la evidencia empírica del análisis y que dieron lugar a las categorías al agruparlas en función de su similitud.
- *Codificación axial*. Las categorías surgidas se ordenaron, se cuantificaron, asociaron y jerarquizaron. Se constituyeron grupos con las categorías que se ajustaban a la misma variable.
- *Codificación selectiva*. Se crearon redes semánticas con los grupos de categorías que respondieron a las preguntas de investigación. La teoría surge de los datos cuando un concepto central, que coincide con un grupo de categorías, se expresa a través de ellas y estas categorías se constatan mediante las citas (Strauss y Corbin, 2002).

Aunque el proceso de análisis de los datos cualitativos se ha expuesto de manera conjunta, la recogida y el análisis de estos datos no fue simultánea, sino que se hizo a lo largo de las diferentes fases de la investigación. El análisis de los datos del grupo de discusión se realizó en el inicio del estudio, mientras que los datos aportados por la entrevista semiestructurada se analizaron en el tramo final de la investigación.

Entre el grupo focal y la entrevista se llevó a cabo y se analizaron los datos aportados por el cuestionario de predominancia cuantitativa (CUANTI+cuali) a sesenta y tres docentes de educación infantil. Los ítems CUANTI se analizaron principalmente con el software específico para el análisis de datos cuantitativos SPSS. Se realizaron análisis estadísticos descriptivos (frecuencia, porcentaje, media) y los análisis de contraste (ANOVA, t-Student, Kruskal Wallis y U de Mann Whitney). Los de contraste se realizaron entre variables independientes, los ítems individuales y las escalas en las que las pruebas de fiabilidad lo permiten (tabla 19: resultados de *alfa de Cronbach*). Se realizaron pruebas tanto paramétricas como no paramétricas y se escogieron solo las que ofrecieran significatividad en los dos casos. De esta manera se refuerzan los resultados en los que se lograron diferencias estadísticas.

Los datos cualitativos emanados de los cinco ítems cualitativos del cuestionario se analizaron con ATLAS.ti y, como en los procesos anteriores, se realizaron, tablas, gráficos y redes semánticas con los que se reflejaron los resultados con categorías y con citas ilustrativas y se cuantificaron los elementos.

Tras el análisis de los datos del grupo de discusión y del cuestionario, se recurrió a sus bases de datos y se eligieron tres ítems que presentaban un grado suficiente de homogeneidad y se realizaron análisis cuantitativos y cualitativos con los programas SPSS y ATLAS.ti. Se llevó a cabo, de manera coherente con los MMI, un análisis integral comparativo.

Por último, se realizó el análisis de los datos derivados de las entrevistas semiestructuradas con el software MAXQDA, como se ha descrito al inicio de este punto.

2.4.5.1. Herramientas de análisis de los datos

Para analizar los datos cuantitativos del cuestionario se utilizó el programa estadístico SPSS, acrónimo de *Statistical Package for the Social Sciences*. Este software se empleó para medir el alfa de Cronbach (adecuación del instrumento en cuanto a su consistencia interna),

para realizar cálculos estadísticos (frecuencia, media, mediana y moda), constatar las relaciones estadísticamente significativas entre las variables (dependientes e independientes), y crear tablas informativas de los resultados.

Los datos cualitativos, los más abundantes en esta investigación, se han analizado con el software ATLAS.ti, en el caso de los datos procedentes del grupo de discusión y los ítems cualitativos del cuestionario estandarizado, y con el programa MAXQDA, los datos recogidos en la entrevista semiestructurada. A pesar de que los pioneros de la Teoría Fundamentada se resistían a utilizar estos programas, en la actualidad, gracias a su empleo por investigadoras como Corbin, se consideran un procedimiento incuestionable para la investigación de Teoría Fundamentada (Bryant y Charmaz, 2019), al facilitar y hacer más operativo el análisis sucesivo de los datos y su codificación. Estas herramientas simplifican, como ocurre en el caso de las representaciones sociales utilizadas en este estudio, los conteos de términos y las tablas de coocurrencias que favorecen las tareas concretas por las que se desarrolla la propia estructura de las representaciones sociales (Abric, 2001).

ATLAS.ti. El paquete informático ATLAS.ti tiene una estructura general llamada unidad hermenéutica. Sus elementos principales son:

a) *Documentos*. Hacen referencia a los textos, imágenes, etc., es decir, lo que se pretende analizar; en este estudio, las transcripciones del grupo de discusión y los ítems cualitativos del cuestionario. A cada uno de los documentos se les asigna una etiqueta que los identifica. En la codificación abierta se escogen los fragmentos que se asociarán con inscripciones como códigos, citas y anotaciones o memos;
b) *Citas*. Fragmentos seleccionados de los documentos que se asocian con códigos y memos y representan las evidencias del fenómeno a estudiar;
c) *Códigos*. Constituyen las categorías y subcategorías explicativas del fenómeno. Contienen una o varias citas;
d) *Anotaciones*. Realizadas por la persona investigadora con ánimo de recordar, puntualizar alguna cuestión o centrar posibles conclusiones;
e) *Familias*. Hacen referencia a grupos ya sean de códigos, citas o documentos que presentan un grado suficiente de homogeneidad. El orden y la jerarquía en la codificación axial se realiza mediante familias;
f) *Vínculos*. Expresan la vinculación entre los códigos, categorías y subcategorías. Se explicitan en las redes semánticas con etiquetas (es parte de, contiene a, contradice a, etc.)
g) *Redes*. Son redes conceptuales o semánticas que ilustran gráficamente el fenómeno de estudio con todos los elementos que lo componen y su relación entre ellos. Se complementan con citas y son los elementos vinculados a la codificación selectiva.

Como se ha indicado con anterioridad, dos herramientas que han resultado muy útiles en el proceso de análisis de esta investigación han sido el contador de palabras y la tabla de coocurrencias. El contador de palabras cuenta las palabras del documento, o de los fragmentos, facultando a la persona que realiza el análisis a eliminar de manera automática aquellos términos que no sean significativos, y los resultados los exporta a una tabla Excel o a otros formatos, como el diagrama *sand key* o la nube de palabras. La tabla de coocurrencias resulta muy útil para relacionar una gran cantidad de variables (dependientes e independientes) y constatar el modo en que se vinculan.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

MAXQDA. Desde que empezó a desarrollarse el software QDA, la técnica de análisis que permite codificar segmentos de datos ha sido fundamental en el análisis de datos cualitativos. También en los análisis esencialmente hermenéuticos, ya que permite búsquedas rápidas y combinaciones de palabras sin perder las referencias contextuales (Rädiker y Kuchartz, 2020). Su estructura básica se organizada en:

a) *Documentos*. Son los archivos que se pretenden analizar, escritos, audios, vídeos, etc.;
b) *Códigos*. El código se puede adjudicar a todo aquello que sea relevante para su análisis;
c) *Sistema o estructura de códigos*. Contiene todos los códigos y subcódigos ordenados jerárquicamente;
d) *Segmentos codificados*. Hacen referencia a todos los segmentos que tienen asignados códigos;
e) *Memos*. Son anotaciones, notas, que se pueden escribir.
f) *Vista general*. Son tablas en las que aparecen los segmentos, códigos o memos.

Algunas de las herramientas que han resultado más útiles para el análisis de las entrevistas son el visualizador de la matriz de códigos, que muestra el vínculo que existe entre los datos, y el gráfico de comparación de documentos.

SPSS. Es un software de análisis de datos que trabaja con números. Cada variable debe definirse por valores numéricos para introducirlos en el software. El libro de códigos comprende todos los valores numéricos que se han asignado a las diferentes variables. La edición de variables contiene la definición de las características de las variables. Este software permite realizar todo tipo de análisis estadísticos con los datos numéricos.

2.5. CONTEXTO Y LÍMITES DE LA INVESTIGACIÓN

2.5.1. El contexto de la investigación

Esta investigación se realizó entre febrero de 2020 y diciembre de 2024 contando con la ayuda de una beca de Formación de Personal Investigador de la Xunta de Galicia. El contexto investigador fue el que proporcionan la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, el Departamento de Didácticas Aplicadas y el Grupo de Investigación RODA (Razonamiento, Discurso y Argumentación), con sede en este Departamento, contando con la dirección del Dr. José Armas Castro.

La parte experimental del trabajo se realizó, casi en su totalidad, en la zona geográfica del ayuntamiento de Lugo. Los datos se recogieron en los 26 centros educativos (públicos, privados y concertados) que existen en el ayuntamiento y en un centro educativo del área de la ciudad de Santiago de Compostela.

2.5.2. Los límites externos de la investigación

Los límites externos de esta investigación se refieren a las condiciones contextuales e imprevistas que afectaron el desarrollo del trabajo de campo, sin estar relacionadas directamente con los objetivos o el diseño teórico del estudio. El principal obstáculo derivó de la crisis sanitaria provocada por la pandemia de covid-19, que condicionó de manera sustantiva el desarrollo inicial del diseño metodológico.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La investigación se inició en febrero del año 2020 y, tan solo un mes después, el confinamiento general de la población obligó a reformular por completo el planteamiento metodológico original. Esta situación inédita exigió adoptar estrategias flexibles y adaptativas (Denzin y Lincoln, 2018) para dar continuidad al estudio, priorizando la seguridad de las personas implicadas y la viabilidad de la recogida de datos en un entorno en constante cambio.

Entre las medidas adoptadas, se exploraron alternativas a la presencialidad, como el uso del correo electrónico, las llamadas telefónicas y plataformas virtuales como Microsoft Teams, Skype o Zoom, lo cual implicó ajustes en los instrumentos de recogida de información y en la interacción con los informantes.

A pesar de las restricciones iniciales, las sucesivas fases de reapertura progresiva permitieron retomar parcialmente las visitas presenciales a los centros escolares, si bien persistieron ciertas reticencias en algunos casos a permitir la entrada de personas ajenas a la comunidad educativa. Gracias a una planificación cuidadosa y al establecimiento de relaciones de confianza con los centros participantes, fue posible concertar entrevistas y visitas in situ, fundamentales para el desarrollo del trabajo empírico.

Estas limitaciones externas, aunque significativas, no comprometieron la calidad ni la validez del estudio, pero pusieron de manifiesto la necesidad de aplicar una lógica metodológica contextual y realista, propia de la investigación cualitativa en escenarios complejos y cambiantes.

2.5.3. Los límites internos de la investigación

Uno de los principales límites internos del presente estudio se relaciona con la representatividad de la muestra. Si bien se ha obtenido un porcentaje elevado de participación del profesorado (61%) en el cuestionario aplicado, cabe señalar que, por el carácter exploratorio y cualitativo del trabajo, no se pretendía alcanzar una representatividad estadística de los casos, sino más bien lograr una muestra intencionada y contextualmente significativa, acorde con los objetivos de comprensión en profundidad del fenómeno investigado.

Este enfoque se alinea con lo señalado por Patton (2002), quien subraya que en los estudios cualitativos el criterio central para la selección de los participantes no es la representatividad numérica, sino la relevancia de los casos en relación con el objeto de estudio. En este sentido, la elección de los participantes respondió a criterios de adecuación, pertinencia y disponibilidad en el contexto educativo concreto del municipio de Lugo. De este modo, aunque el estudio no permite una generalización estadística de los resultados, aporta hallazgos significativos desde una lógica inductiva y analítica, que pueden ser transferibles a contextos similares o inspirar nuevas investigaciones con diseños complementarios. Tal como indica Flick (2004), la validez en la investigación cualitativa no reside en la replicabilidad numérica, sino en la transparencia del proceso, la riqueza interpretativa y en la profundidad del análisis contextual.

Esta limitación de la muestra puede abrir nuevas líneas de investigación que, desde otros enfoques metodológicos, pueden contrastar o ampliar los hallazgos obtenidos en esta investigación. La posibilidad de diseñar en el futuro un estudio con técnicas cuantitativas complementarias, orientado a la generalización estadística, se plantea como una continuación lógica de esta primera aproximación comprensiva.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.6. ASPECTOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

En el estudio se han seguido criterios como los formulados por Bos (2020) y Brown (2020) sobre la necesidad de coherencia, responsabilidad e integridad ética de la investigación en el ámbito de las ciencias sociales: defender la imparcialidad, la neutralidad, evitando sesgos ideológicos, políticos y/o mercantilistas, además de cuidar y asegurar el rigor del estudio y el impacto social del trabajo. Nos sumamos a la tesis de que la ciencia se ha de guiar por la transparencia, la replicabilidad y la accesibilidad, tanto del método, como de los procedimientos y de los resultados.

Según Santi (2016), el origen de la ética en investigación se localiza en el año 1947. Tras los interrogatorios que se realizaron en los juicios de Núremberg a los médicos nazis, se redactaron unos reglamentos que, aunque comenzaron haciendo referencia solamente al área sanitaria, pronto se extendieron a otras como las ciencias sociales. De aquí deriva, en 1964, la Declaración de Helsinki, actualizada en el año 2008 y que ordena las normas éticas de las investigaciones. Este documento, de alcance internacional, se utiliza habitualmente como manual de referencia (Santi, 2016).

Algunos manuales más recientes (Bos, 2020; Iphofen, 2017; von Feigenblatt e Islam, 2024) inciden en aspectos recurrentes, como los riesgos, legislación o confidencialidad, y también en otros como la vulnerabilidad y la protección de las personas que participan en la investigación. Poner el acento en estos elementos supone un progreso a la hora de abordar la ética dentro de la investigación que, durante mucho tiempo, ha estado centrada exclusivamente en el investigador y en su integridad intelectual (Pourrieux, 2020).

Los retos y dilemas específicos de la investigación educativa han sido abordados por trabajos recientes para poner el acento en aspectos como el consentimiento informado, la autonomía y reciprocidad de las personas participantes, el anonimato, confidencialidad y seguridad en la recogida y gestión de los datos, o la responsabilidad ética respecto de los factores de género, edad, cultura o diversidad en todo el proceso de la investigación (Brown, 2020; Cohen et al., 2018; Otrel-Cass et al., 2020; von Feigenblatt, 2024). Todos estos retos acreditan la necesidad de que haya propuestas éticas que guíen las investigaciones. Esta tesis ha tenido presente esta necesidad y se ha inspirado en estos principios para el diseño, el desarrollo y la elaboración de la investigación.

Además de las recomendaciones realizadas por la Convención de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2008), mencionadas con anterioridad, otras organizaciones internacionales relacionadas con la investigación, como la AERA (2011). la APA (2017), o la BERA (2018) han consensuado códigos éticos para sus respectivos ámbitos de investigación. En el contexto europeo, merece la pena hacer referencia al *European Code of Conduct for Research Integrity*, adoptado por el conjunto de las academias científicas (ALLEA, 2017), que se centra en los principios de confiabilidad, honestidad, respeto y responsabilidad.

La Universidad de Santiago de Compostela ha aprobado, en 2023, el Reglamento del Comité de Ética en la Investigación, aunque con posterioridad al período de realización de esta tesis (USC, 2023) por lo que, en el diseño y desarrollo de la investigación, se han seguido los protocolos previstos en los manuales citados.

Los imperativos de ciencia son directivas que garantizan que, tanto las personas investigadoras como los centros de investigación, aceptan la responsabilidad de proteger los derechos humanos de las personas que participan en sus investigaciones. La tabla 25 ofrece los imperativos de la ciencia recogidos a partir de Bos (2020).

Tabla 25. Imperativos de la ciencia. Elaborada a partir de Bos (2020)

Imperativos	Explicación
Evite el daño y haga el bien	El personal investigador está obligado a mejorar y proteger la salud de las comunidades, evitando todo daño a personas o a animales que participen en sus investigaciones.
Respeto por las personas	El personal investigador protegerá la autonomía de los y las participantes, reconociendo la libertad, la capacidad y el derecho de cada persona a tomar sus decisiones, incluida la no participación.
Proteja la confidencialidad	Las personas participantes en una investigación tienen el derecho de que sus datos se procesen de forma anónima, excepto que se les notifique y hayan aceptado previamente.
Evite el engaño	Las personas participantes tienen derecho a ser informados por el personal investigador (si es necesario no informar o engañar, este hecho debe ser desvelado posteriormente). Tienen, en cualquier caso, la potestad de dar su consentimiento o no y de decidir aquello que consienten.

Nuestro estudio ha cumplido las exigencias de los imperativos de la ciencia y, además de informar de manera oral, se les ha entregado a las personas participantes un texto explicativo de la investigación y de su participación. Todos los instrumentos empleados incluían un párrafo informando de que la participación era voluntaria, se garantizaba la confidencialidad de la investigación, su intencionalidad educativa, el anonimato y el retorno de los resultados, junto con el agradecimiento por la participación. Las personas que participaron en el estudio eran mayores de edad y a todas se les facilitó un correo electrónico y un número de teléfono en el que podían resolver las dudas o inquietudes relativas a su participación. La información que recogían los instrumentos se expresaba en los siguientes términos:

> Se pretende recoger información para una tesis doctoral que analiza la vinculación que existe entre la educación, el lugar, el patrimonio y la comunidad en las aulas de educación infantil. La investigación se sustenta en el enfoque de la Educación Basada en el Lugar y en la Comunidad (*Place-Based Education*) que promueve el uso de la localidad y la comunidad como punto de partida para el aprendizaje y el desarrollo de competencias.
>
> **La participación es voluntaria**. Los datos que se obtengan respetarán los criterios de anonimato y confidencialidad, y se utilizarán exclusivamente con fines de investigación y mejora de la educación. Los centros y las personas participantes recibirán un resumen de los resultados de la investigación.
>
> La aceptación de este instrumento de recogida de información equivale a la expresión del consentimiento informado para participar en la investigación.
>
> Muchas gracias por su colaboración.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 3.
Representaciones del grupo de expertas sobre EBL

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 3.

REPRESENTACIONES DEL GRUPO DE EXPERTAS SOBRE EBL

El primer paso en el proceso de recogida de datos de la investigación consistió en la organización de un grupo de discusión (*focus group*) con el propósito de identificar, con la colaboración de siete personas expertas en educación infantil, las categorías clave asociadas a la Educación Basada en el Lugar. Se presentan en este capítulo los resultados obtenidos.

3.1. EL GRUPO DE DISCUSIÓN

El grupo de discusión se planteó como una técnica cualitativa para explorar las representaciones de siete expertas seleccionadas por su formación, interés y dilatada práctica profesional sobre la teoría y la práctica educativa en y para el lugar y la comunidad. Las preguntas formuladas se centraron en sus representaciones sobre la EBL, actividades educativas utilizadas, beneficios y dificultades percibidas y propuestas de mejora. Los datos obtenidos permitieron identificar categorías fundamentales para delimitar la comprensión y la práctica del profesorado de educación infantil en relación con la EBL, al tiempo que sirvieron como base para la elaboración de un cuestionario estandarizado que se iba a aplicar a una muestra más amplia de profesorado del ayuntamiento de Lugo.

El trabajo del grupo de discusión se inició poniendo en común por parte de la investigadora el concepto de EBL, con el que no todas las personas estaban familiarizadas, aunque tuviesen una práctica amplia en educación con, sobre y para el entorno. Las preguntas que se formularon al grupo de expertas fueron (Anexo 1):

- ¿Qué les sugiere una EBL y cuál creen que es su papel en la construcción de la identidad y en el desarrollo cognitivo, personal y social de los estudiantes de educación infantil?
- ¿Cuáles son los beneficios más destacados y las limitaciones o inconvenientes de la EBL?
- ¿Qué papel le otorga el currículo y la práctica educativa a la localidad y a los recursos que ofrece?
- ¿Cuáles son los recursos más destacados de la localidad y cuál es su uso en la práctica de la educación infantil?
- ¿Qué beneficios obtiene el profesorado al utilizar de manera habitual la localidad y cuáles son las dificultades con las que se encuentra?
- ¿Cómo sería una buena práctica educativa en y sobre la localidad y la comunidad?
- ¿Cómo puede ponerse en marcha la EBL? ¿Qué medios, recursos o iniciativas son necesarias?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Utilizando el *software* ATLAS.ti, se elaboró una nube de palabras (gráfico 7) que nos permitió identificar el peso de los diferentes términos utilizados por las expertas y nos proporcionó pautas para construir las categorías de análisis.

Gráfico 7. Nube de palabras de las expertas sobre EBL. Elaboración propia

Comunidad, *localidad* y *educación* son los términos que vertebran el discurso y adquieren el rango mayor en la nube de palabras. En un segundo nivel de importancia aparecen términos que describen los principios en los que se debe de apoyar una propuesta educativa basada en el lugar y en la comunidad: *educación infantil*, *aprendizaje experiencial*, *aprendizaje afectivo*, *naturaleza*, *ODS* o *Agenda 2030* tuvieron un peso sustancial en sus intervenciones, evidenciando las relaciones de la EBL con la experimentación, las emociones y el desarrollo sostenible. En un tercer nivel de relevancia aparecen aspectos vinculadas con el sistema escolar, las estrategias de enseñanza y el profesorado: *currículo*, *profesorado*, *salidas escolares*, *vínculos* o *entorno*.

Resultó revelador que en la nube de palabras aparecieran algunos rasgos que los especialistas consideran definitorios de la EBL, como la educación en contacto con la naturaleza, la preocupación por el desarrollo sostenible, el aprendizaje experiencial, los vínculos que las personas desarrollan con el lugar (localidad es más habitual) o el papel de las emociones en el aprendizaje.

A partir de esta aproximación inicial se llevaron a cabo los procesos de codificación (abierta, axial y selectiva) de los discursos de las expertas que permitieron condensar la información mediante la identificación y agrupación de fragmentos que compartían similitudes de significado, dando lugar a ocho categorías principales:

1. *La Educación Basada en el Lugar y la Comunidad*. Incluye los rasgos que las personas expertas identificaron como característicos de este enfoque educativo.
2. *El Currículo.* Las oportunidades y los obstáculos que el currículo supone para una EBLyC.
3. *El profesorado*. Las características, competencias y retos del profesorado comprometido con la EBLyC.
4. *El alumnado*. Los beneficios de la EBLyC en el desarrollo y el aprendizaje de los y las estudiantes.
5. *El potencial de la EBLyC*. Los beneficios de una EBLyC.
6. *Los obstáculos*. Las dificultades para desarrollar una EBLyC.

USC DE COMPOSTELA

7. *Las salidas escolares*. Los beneficios y las limitaciones de una estrategia clave para la práctica educativa centrada en el lugar y la comunidad, como son las salidas al entorno.
8. *El futuro de la EBLyC*. Los retos y las mejoras necesarias para desarrollar una educación vinculada con el lugar y la comunidad.

Para cada una de estas categorías se elaboró una matriz conformada por tres elementos con niveles progresivos de concreción: las dimensiones que la componen, los descriptores que la concretan y algunas citas textuales extraídas de los discursos de las expertas. Los códigos de las citas identifican a la experta (el primer número) y la página de la transcripción (el segundo número)[13].

3.1.1. Educación Basada en el Lugar y la Comunidad

Uno de los rasgos esenciales de la EBL es la interacción con el entorno y con la comunidad. Los datos reflejan que la representación de nuestras expertas sobre este enfoque educativo incide en varias dimensiones, empezando por su carácter experiencial. Un aprendizaje que se realiza a partir de la realidad, de lo tangible y que utiliza el lugar, tanto en su vertiente física como social o comunitaria. Se trata de una educación interdisciplinar, que consigue trabajar todas las áreas curriculares y desarrollar las diferentes competencias que establece el currículo de educación infantil. En este enfoque los niños y las niñas son personas competentes y capaces de construir nuevos conocimientos a partir de lo que viven y experimentan, como sujetos activos de su aprendizaje, lo que fomenta el interés y favorece la motivación y el aprendizaje significativo.

Recalcan la importancia del vínculo que se establece cuando se trabaja en el lugar. Una conexión que está relacionada con el sentimiento de pertenencia. La identidad no se entiende de manera excluyente, sino como marco de referencia que nos hace tomar consciencia de lo que somos y del lugar que ocupamos como miembros de una comunidad en constante cambio y que se enriquece con la diversidad.

Entienden que la EBLyC aprovecha el amor innato que la infancia siente por los seres vivos y el apego hacia su entorno. El lugar aparece como un espacio de calma, juego libre y aprendizajes que derivan del descubrimiento y de la emoción. Las actividades en el medio ambiente les ayudan a situarse en el mundo a hacerse preguntas, a identificar problemas y valorar posibles soluciones. Fomenta actitudes de cuidado y empatía y desarrolla la competencia social y ciudadana. Una Educación Basada en el Lugar y la Comunidad también conecta con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y compromete al alumnado y profesorado con modos de vida sostenibles. Las dimensiones, descriptores y citas textuales de esta categoría pueden verse en la tabla 26.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

[13] La transcripción íntegra de las sesiones del grupo de discusión se incluye en el Anexo 2.

Tabla 26. Categoría Educación Basada en el Lugar. Elaboración propia

Categorías	Dimensiones	Descriptores	Citas textuales
Educación Basad en el Lugar y en la Comunidad	Aprendizaje en contexto real	Aprendizaje experiencial; aprendizaje a partir de lo tangible.	"El aprendizaje se produce a partir de la realidad, el aprendizaje empírico a partir de lo que tienen" (2:4) "Dos pegamentos unen a los niños a aquello que viven, la biofilia que es el amor por lo vivo y la topofilia que es el apego al lugar" (2:2) "Si los niños y las niñas no están vinculados a la localidad, todo lo que trabajemos en la educación infantil carece de sentido" (4:3) "Territorio como algo vivo que les pertenece y que cambia con cada niño y cada niña que llega de otro lugar, porque nos cambia nuestro territorio, nos lo amplía" (6:6) "La vivencia de lo inmediato es fundamental para el desarrollo emocional y cognitivo." (5:3) "El primer conocimiento está en expresarnos, (…), en la lengua" (7:17) "El profesorado va a tener que coger las herramientas necesarias para ser capaz de trabajar la sostenibilidad en todas sus dimensiones" (7:14) "Los ODS y los acuerdos de la Agenda 2030 no son una opción, son una obligación. Tenemos una hoja de ruta marcada por la ONU que apuesta por lo local y por la sostenibilidad" (7:14)
	Favorece el interés y la motivación	Significativo; interesante; motivador	
	Educación en la naturaleza	Biofilia y topofilia; utilizar el entorno natural; respetar los tiempos	
	Vinculación con el territorio y la comunidad	Espacio compartido; sentimiento de pertenencia; relación con familia.	
	Promueve identidad y diversidad	Marco de referencia; identificación con lo propio; lo diferente enriquece.	
	Desarrollo emocional y cognitivo	Experiencia gratificante; afectos y aprendizaje; lo próximo emociona.	
	Respeta y utiliza el patrimonio	La promoción de la lengua; la valoración del patrimonio	
	Educación para los ODS	ODS; Agenda 2030; dimensiones de la sostenibilidad.	
	Forma de educación alternativa	Combinar aprendizaje y servicio; educar en espacios no estandarizados	

3.1.2. El currículo

Las expertas compartieron sus percepciones sobre el Decreto 330/2009 de 4 de junio vigente en aquel momento (fue sustituido por el Decreto 150/2022 de 8 de septiembre) que regula el currículo de educación infantil en Galicia. No lo consideraron un obstáculo para poder llevar a la práctica una EBL, pero tampoco lo identificaron como un documento que fomente explícitamente este enfoque educativo dentro de sus objetivos, contenidos u orientaciones metodológicas. Opinan que el currículo ofrece una base suficiente para desarrollar propuestas educativas centradas en el lugar con los recursos que este ofrece, y señalan como la principal dificultad la insuficiente formación del profesorado, que limita su capacidad para proponer alternativas que trasciendan los métodos tradicionales y los espacios convencionales de enseñanza. Destacaron que la concreción curricular depende de docentes que, en general, están poco motivados, con carencias formativas sobre estos enfoques e inmersos en dinámicas escolares que asimilan el currículo con el libro de texto.

Este tema fue recurrente a lo largo de las sesiones, reflejando un alto grado de preocupación por la escasa formación del profesorado en metodologías innovadoras y prácticas educativas basadas en el lugar y la comunidad. Esta falta de competencia la atribuyen, tanto a

la formación inicial desarrollada en las universidades, como a las actividades de formación promovidas por la Administración y otras instituciones. También subrayan la falta de referentes y de publicaciones que les ayuden a poner en práctica este enfoque.

Para superar estas limitaciones, las expertas propusieron un esfuerzo conjunto entre el profesorado, los centros, las instituciones locales y la administración. Un empeño que debería centrarse en fomentar la cultura de colaboración entre docentes, compartiendo experiencias y buenas prácticas, la creación de redes de apoyo que faciliten la participación en proyectos comunitarios, y un incremento de la inversión en formación y en recursos que permita implementar metodologías innovadoras.

Destacaron también que los niveles de concreción curricular en el contexto del centro y las aulas se delegan en el profesorado. Están convencidas de que una mejora en los conocimientos y herramientas repercutirá positivamente en la actitud y empoderamiento con que los y las docentes enfrenten nuevas posibilidades educativas. Esto les permitirá valorarse como profesionales esenciales "con poder para modificar la realidad" (3:17).

Tabla 27. Categoría Currículo. Elaboración propia

Categorías	Dimensiones	Descriptores	Citas textuales
El Currículo	La EBLyC es posible en el marco curricular	Está integrada en el currículo; falta formación en el profesorado	"Aunque efectivamente está integrado en el currículo, a veces el profesorado lo olvida" (4:10)
	El currículo ofrece posibilidades que hay que concretar	Se precisan propuestas sólidas; las concreciones están en manos del profesorado	"En cuanto al Currículo, los niveles de concreción, al final, acaban en nosotras, en las aulas y en el profesorado" (1:9)
	La educación no formal enriquece el currículo	Las actividades en el lugar complementan el currículo	"No hay un proceso que tienda a incorporar el territorio, la comunidad, para trabajar la identidad y la construcción de lo real" (7:9)
	El libro de texto no es currículo	Materiales estandarizados; el lugar proporciona recursos variados	"el libro de texto no es el Currículo, sino que es un recurso más que puedes usar" (1:10)

3.1.3 El profesorado

Las expertas reflexionaron sobre las implicaciones, beneficios y obstáculos asociados con trabajar en el lugar y la comunidad. Resaltaron aspectos como la motivación, el aprendizaje continuo, la emoción, la sensación de libertad y el compromiso, subrayando que la práctica educativa basada en el lugar no solo es enriquecedora a nivel profesional, sino también personal. Este enfoque fomenta una conexión más profunda entre el profesorado y su entorno, pero enfrenta barreras significativas como la rigidez organizativa de los centros escolares (espacios y tiempos segmentados), la burocracia, la falta de apoyos institucionales y la itinerancia del profesorado, que dificulta su vinculación con el territorio y la comunidad.

Destacaron que las iniciativas educativas basadas en el lugar suelen depender de docentes comprometidos que se implican de manera individual o grupal. Son profesionales que buscan alianzas con la comunidad y el entorno local para contrarrestar la inercia y automatismo que predominan en las aulas. Trabajar con el entorno próximo implica adoptar una perspectiva distinta de la educación, centrada en el proceso y en su documentación. Sin embargo, también

requiere información específica sobre los recursos locales disponibles y formación adecuada para aprovecharlos educativamente.

La vinculación del profesorado con el lugar fue un tema central de las intervenciones. Las expertas señalaron que para llevar a la práctica este enfoque educativo es imprescindible conocer los recursos locales, establecer relaciones con instituciones y comunidades cercanas, y crear redes de apoyo que faciliten la colaboración. Además, reconocieron que hace falta formación continuada que les permita conocer los recursos del lugar e integrarlos eficazmente en su labor diaria. La EBL requiere un cambio en las dinámicas tradicionales hacia prácticas más flexibles y contextualizadas.

Por otro lado, destacaron los beneficios personales y profesionales de trabajar en el lugar: aprender del alumnado, estimular nuevas ideas y reforzar la motivación docente. Sin embargo, también señalaron resistencias como la escasa permanencia del profesorado en los centros, las prácticas educativas rutinarias, y los prejuicios hacia actividades fuera del aula. Limitaciones que dificultan la implementación sostenida de proyectos educativos basados en el lugar.

Las expertas concluyeron que es necesario empoderar al profesorado mediante formación adecuada, ejemplos concretos de buenas prácticas y estrategias para documentar los procesos educativos. Además, resaltaron que trabajar desde esta perspectiva requiere un compromiso colectivo para conservar elementos de la cultura local, como la lengua y el patrimonio local.

Tabla 28. Categoría Profesorado. Elaboración propia

Categorías	Dimensiones	Descriptores	Citas textuales
El Profesorado	Vinculación con el lugar y la comunidad	Conocer recursos locales; relación con instituciones; guías sobre la localidad	"Los recursos cuanto más cercanos más necesarios" (3:2) "Contar con la comunidad, empezando por los padres, tienes que implicar a todo el vecindario" (5:11)
	Déficit de formación: inicial y continua	Renovar la universidad; ejemplos de buenas prácticas; empoderar al profesorado	"No veo expectativas de cambio, para eso tiene que haber una renovación en la universidad" (5:11)
	Personas implicadas	Compromiso con la sostenibilidad; Contagio y alianzas; documentar el proceso	"Cuando hablamos de sostenibilidad (…) el primer paso es conservar la lengua y las fuentes primarias" (7:17)
	Resistencias y obstáculos	Escasa permanencia en el lugar; Rigidez de horarios y organización de centros; Prácticas educativas rutinarias; prejuicios hacia las salidas; faltan apoyos	"El profesorado pasa de forma muy transitoria, no se vincula con el territorio" (3:7) "Documentarlo para poder después justificar y poder explicar" (6:6) "Gracias a un profesor o a una profesora se tejen alianzas que cambian la forma de trabajar de esos colegios" (7:9)
	Beneficios personales y profesionales	Aprender del alumnado; estimula hacer cosas nuevas; es motivador	"Es sustancial para la motivación, para trabajar sobre la experiencia y si no es de esta manera no se puede hacer" (5:10)
	Necesidad de motivación y de referentes	Personas comprometidas; fomentar la motivación	"Cuando puedes trabajar de esa manera es gratificante y motivador" (1:12)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.1.4. El alumnado

Aunque algunas dimensiones de las categorías se reiteran, en el caso del alumnado, las expertas inciden de forma unánime en los efectos positivos que la EBL produce en el alumnado. Aspectos como el vínculo con el lugar y la comunidad, el aprendizaje experiencial y sensorial, y la adaptación al ritmo individual del o de la estudiante fueron señalados como efectos de una educación transformadora basada en el lugar.

Subrayaron que esta práctica educativa promueve la asunción de responsabilidades y favorece la adquisición de competencias, así como el desarrollo de capacidades, valores y actitudes positivas hacia el aprendizaje. Partiendo del contexto próximo y de los conocimientos previos del alumnado, resulta más sencillo abordar todos los ámbitos educativos y desarrollar competencias clave (1:2). Este enfoque fomenta el apego al lugar donde viven, que se convierte en referencia y anclaje para su desarrollo personal. Además, trabajar en un entorno conocido les permite desenvolverse con mayor autonomía, facilitando el autoconocimiento y fortaleciendo su autoestima.

El aprendizaje basado en el lugar también estimula la emoción como precursor del desarrollo cognitivo. Según las expertas, los niños y niñas aprenden mejor cuando están motivados, emocionados o conectados con lo cercano. Este enfoque educativo tiene en cuenta los intereses del alumnado, ofreciendo experiencias constantes que les permiten explorar y construir aprendizajes significativos.

En este sentido, las participantes destacaron que la vivencia de lo próximo y la vinculación con la comunidad son esenciales para fomentar su apego al lugar. Este vínculo, no solo contribuye al desarrollo cognitivo, sino también al afectivo y social, promoviendo una conexión más profunda entre los y las estudiantes y su entorno.

Tabla 29. Categoría Alumnado. Elaboración propia

Categorías	Dimensiones	Descriptores	Citas textuales
El Alumnado	Favorece el desarrollo integral	Desarrollo de las diferentes capacidades; aprendizajes en el entorno fomentan la autonomía	"Ahí es donde se ve la diferencia. El desarrollo de esas criaturas (…) global, madurativo, parecían niños de otra edad." (5:7) "De ahí se deriva la autoestima en gran medida, (la vivencia de lo inmediato) es el ligamento que envuelve a la criatura y por eso es tan importante crear esos apegos" (5:3) "Los niños aprenden siempre y, desde luego, si es algo que te emociona, te motiva, o tienes cercano, mucho más" (1:4) "A partir de su propio interés, de lo que ellos en ese momento tienen, les interesa o les causa inquietud" (2:4)
	Estimula el apego y el vínculo con el lugar	Vivencia de lo inmediato; vinculación con lo próximo; valora los conocimientos previos	
	Aprendizaje que parte de la emoción	La emoción precede al desarrollo cognitivo; el aprendizaje es constante; tiene en cuenta los diferentes intereses	

3.1.5. El potencial de la EBL

Las personas expertas destacaron el amplio potencial de la EBL, subrayando la cantidad, variedad y calidad de los recursos que ofrece el entorno. Elementos que ponen en valor el patrimonio natural y cultural, implicando activamente a la comunidad, comenzando por las familias. Opinan que la EBL trasciende los beneficios cognitivos, ya que su principal utilidad radica en la conexión que establece el alumnado con el entorno físico y social.

Con este enfoque educativo, la escuela deja de ser un espacio aislado para convertirse en un agente transformador de la sociedad. La escuela se vuelve permeable al entorno, estableciendo una relación simbiótica con la comunidad. Este vínculo contextualiza los aprendizajes, promoviendo una educación más significativa y relevante. Además, trabajar en el lugar contribuye a reducir las desigualdades sociales, y permite identificar y abordar problemas del entorno, involucrando a toda la comunidad educativa en la búsqueda de soluciones.

La EBL fomenta una visión colectiva del beneficio común frente a lo individual. Las experiencias educativas basadas en el lugar vinculan al alumnado y al centro escolar con su comunidad, promoviendo valores como la colaboración, el respeto y la responsabilidad compartida. Las expertas enfatizaron que este enfoque transforma a las escuelas en espacios compartidos con la comunidad, donde ambas partes se enriquecen mutuamente. A su vez, el profesorado se compromete más profundamente con los problemas locales, tomando conciencia de ellos e implicándose activamente en su resolución.

En definitiva, el potencial de la EBL radica en su capacidad para conectar al alumnado con su entorno inmediato y fomentar una ciudadanía activa y consciente. Se fortalecen los lazos sociales y culturales dentro de la comunidad, convirtiendo a las escuelas en agentes sociales transformadores del entorno, y al entorno social en parte de la comunidad.

Tabla 30. Categoría Potencial de la EBL. Elaboración propia

Categorías	Dimensiones	Descriptores	Citas textuales
El potencial de la EBL	Recursos cercanos	El lugar como fuente inagotable de recursos; se pone en valor lo que es nuestro; implica a las familias y a la comunidad	"Los beneficios yo los resumiría en cuatro palabras: la motivación, la contextualización, la implicación de las familias y la puesta en valor de lo nuestro," (3:16)
	La escuela se convierte en vínculo social	Conocer el entorno y los valores crea lazos sociales; Sirve de equilibrador social;	"La educación en el territorio y en la comunidad con esta visión contextual tan amplia, puede ser curador para la sociedad (…) partiendo de los niños y las niñas." (7:4)
	Contextualiza los aprendizajes	Interacción con la realidad; conocer de primera mano;	"Éramos conscientes de lo que había, de lo que teníamos, del puerto de las mariscadoras..." (5:11)
	La escuela es un espacio compartido con la comunidad	Se abre la escuela; colaboración social	"Venían a clase, vinieron los padres, los abuelos, las madres y nos presentaron todos sus oficios. Entonces era una interacción continua con la realidad, con la experiencia viva, con nuestro mundo, con nuestra cultura." (5:11)
	Compromete al profesorado	Tomar consciencia de los problemas de la comunidad; implicación con la comunidad	

3.1.6. Obstáculos

Las expertas identificaron una serie de obstáculos para la puesta en práctica de la EBL. Uno de los problemas más destacados es la falta de cooperación entre el profesorado y con el centro educativo. El desconocimiento sobre los beneficios que comporta trabajar sobre y para el lugar lleva a que muchos y muchas docentes no perciban su valor ni lo consideren necesario. Las rutinas instaladas en el sistema escolar, como la necesidad de completar la programación y los libros de texto, o la burocracia que coloniza parte del tiempo del trabajo docente limitan las oportunidades para incorporar actividades como la observación y la experimentación en el entorno.

El material del aula, especialmente el libro de texto restringe la flexibilidad y la creatividad del trabajo docente. Según las expertas, esta dependencia dificulta la planificación de salidas al entorno y reduce el tiempo que podría dedicarse a actividades prácticas y experienciales. La rigidez organizativa de los centros escolares, con horarios segmentados y estructuras poco flexibles, también representan un desafío significativo para la EBL.

Otros obstáculos, de los que se ha hablado en diferentes categorías, son la poca estabilidad profesional de los y las docentes, que dificulta su vinculación con el territorio, el conocimiento profundo de sus recursos y la posibilidad de llevar a término los proyectos educativos. El déficit de formación específica sobre este enfoque educativo y sobre la manera de utilizar el lugar como escenario educativo es otra de las limitaciones para una EBL.

También se mencionó el temor a salir del aula. Un miedo que incluye preocupaciones sobre posibles accidentes o responsabilidades legales asociadas con actividades fuera del aula. Las expertas afirmaron que para superar estos obstáculos es necesaria formación específica y una mayor flexibilidad en la organización de los tiempos y los espacios escolares que permita integrar el entorno en las prácticas docentes.

Tabla 31. Categoría Obstáculos para una EBL. Elaboración propia

Categorías	Dimensiones	Descriptores	Citas textuales
Los Obstáculos	Recursos estandarizados	Material de aula; tradiciones ajenas; recursos virtuales; Dependencia del libro de texto	"¡Cómo podemos tener un mural del mismo tipo de hoja, cuando tenemos cerca tanta naturaleza que podríamos aprovechar!" (1:7)
	Poca estabilidad profesional	No se establece vínculo con el lugar; los materiales no los determina el profesorado	"El profesorado pasa por allí de forma muy transitoria, no se vincula con territorio entonces muy difícilmente puede ayudar a que los niños se vinculen." (3:7)
	Temor por salir del aula	Posibles accidentes; responsabilidad civil	"Esto que estamos viendo hoy va bastante orientado a los alumnos, mientras que la esclavitud del libro de texto va orientada hacia el sistema " (2:17)
	Rigidez en la organización de centros	Dificultad para planificar; segmentación del tiempo escolar	"En los centros es muy difícil planear cosas." (3:16)
	Falta de información y de formación del profesorado	El profesorado nuevo tiene carencias sobre los recursos del lugar; Desconocimiento de referentes.	"Miedo a salir, a ir afuera, mucho miedo a que les pase algo a los pequeños, miedo a que se resfríen... hay muchos miedos" (6:14)

3.1.7. Las salidas al entorno

Las salidas escolares al entorno son representadas en el grupo de discusión como la práctica de enseñanza paradigmática cuando nos referimos a la EBL. Salir del aula y aprender en contextos reales ofrece experiencias directas y multisensoriales que generan importantes beneficios cognitivos, personales y sociales. Entre las ventajas señaladas, sobresalen el interés y la motivación del alumnado, el aprendizaje colaborativo, el reforzamiento de los vínculos dentro de grupo clase, y la conciencia sobre los problemas de su entorno, lo que fomenta el pensamiento crítico y la identidad ecológica.

Frente a los beneficios educativos de las salidas, nuestras expertas coinciden en los obstáculos y las limitaciones que están asociadas. Una dificultad relevante es la percepción que se tiene de lo que es una salida. Argumentan que la representación que tiene el profesorado es

la de un viaje a lugares alejados que necesita de grandes recursos humanos y económicos y que lleva aparejadas actividades variadas y complejas, mientras que dan poca importancia al entorno más próximo, a la localidad, aunque haya mucho que conocer y que aprender y no necesite tanta infraestructura. Además, expresaron su preocupación por cómo se gestionan estas actividades en muchos centros escolares. Cada vez más, las salidas escolares se delegan en agentes externos al centro lo que dificulta la contextualización de los aprendizajes, la cohesión del grupo y la vinculación de los estudiantes con el lugar.

Este tipo de actividades requieren de un diseño cuidado y reflexivo para maximizar su potencial educativo, lo que muchas veces se convierte en un impedimento para el profesorado que carece del tiempo necesario para elaborar el proyecto, de la formación adecuada para organizar las salidas del aula, de la información sobre los recursos que se encuentran en su entorno, y de las herramientas necesarias para sacar de ellos el máximo provecho. El temor a los accidentes y a sus posibles responsabilidades civiles, y la presión por terminar el programa y el libro de texto, son así mismo, hándicaps que repercuten en el aprovechamiento, en la implicación y en la confianza que los y las docentes muestran hacia el uso de las salidas como actividades habituales dentro de su práctica docente.

A pesar de estas dificultades, las salidas escolares son vistas como una herramienta esencial para contextualizar aprendizajes, fortalecer vínculos grupales y fomentar valores como el respeto por el patrimonio natural y cultural y el desarrollo sostenible. Las expertas concluyen que superar los obstáculos asociados a las salidas requiere un cambio en la percepción docente sobre su importancia y una mayor inversión en formación específica.

Tabla 32. Categoría Salidas al entorno. Elaboración propia

Categorías	Dimensiones	Descriptores	Citas textuales
Salidas escolares	Cómo deberían de ser las salidas	Entorno próximo; precisan de reflexión; diseño cuidado; estimulan un aprendizaje conjunto; requieren implicación.	"Nos dará la oportunidad (…), de encontrar un punto estimulante de aprendizaje propio y de aprendizaje conjunto con los niños (2:13) "En una salida hay que reflexionar y preguntarse por qué, no hay que sacarlos por sacarlos, hay que planificar, hay que diseñar, y no dejarse ir por las modas" (4:10) "Tiene todo el sentido que tengan vivencias ligadas al territorio, a las personas y a lo tangible, a lo que se puede entender directamente" (2:4) "No es necesario hacer excursiones complejas, basta solamente con salir a la calle" (2:8) "Entiendo que el libro de texto además de que no tiene nada que ver con mis niños es una esclavitud para nosotras" (1:10) "También hay un temor que tenemos todos encima que nos planea a todos que es la seguridad" (3:16) "Siempre se busca algo que tenga un corte mucho más académico, parece que lo que está ahí al lado no tiene ningún tipo de importancia" (3:8) "Llegas allí y te apartan, pasa a ser cosa de los monitores, está todo montado para que sea así" (5:13)
	Ventajas educativas	Contextualiza aprendizajes; aprendizaje mutuo; Vinculación grupal; mentalidad sostenible; valorar nuestro patrimonio	
	Obstáculos y limitaciones	Salidas complicadas; miedo; libro de texto; segmentación del tiempo lectivo; seguir modas;	
	No se aprovecha el lugar en la práctica educativa	Las salidas no son habituales; salir al entorno no tiene suficiente entidad; poca formación para trabajar en y con el lugar	
	Las salidas se dejan en manos de monitores	Visión mercantilista de las salidas; las salidas se subrogan; se pierde la oportunidad del aprendizaje conjunto	

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.1.8. El futuro de la EBL

La última categoría aborda las propuestas de actuación para promover el desarrollo y la consolidación de la EBL. Las expertas coinciden en que lo prioritario es establecer una conexión sólida entre la escuela y la comunidad. La escuela debe dejar de ser espacios aislados y convertirse en un espacio compartido, donde el aprendizaje se armonice con el servicio a la comunidad mediante proyectos que trabajen sobre problemas reales del entorno para mejorarlo.

Subrayaron la importancia de potenciar la formación del profesorado, tanto inicial como continuada. Consideran que dar publicidad a las buenas prácticas educativas sería una estrategia motivadora para profesionales que necesitan conocer nuevas propuestas y los resultados que se han obtenido. Lo mismo ocurre con la promoción de referentes de buenas prácticas en EBL, algo esencial para fomentar la autoestima, el prestigio y la satisfacción del profesorado como profesionales esenciales y competentes.

Las salidas escolares deben convertirse en prácticas educativas habituales, desarrolladas principalmente en los entornos próximos, como propuestas reflexivas, diseñadas y registradas convenientemente. Para que sea posible, hay que promocionarlas y simplificarlas. Proponen confeccionar itinerarios locales y conexiones con las administraciones que provean a los centros de los recursos necesarios, por ejemplo, guías educativas de la localidad. Mejorando la formación y con la colaboración de la comunidad, las administraciones y los agentes sociales se conseguirá vencer la resistencia del profesorado y la inercia del sistema.

Las administraciones deben promover e implementar los acuerdos sobre los ODS y la Agenda 2030. Este marco internacional ofrece una hoja de ruta que apuesta por lo local y por modelos educativos sostenibles. Las expertas consideran que trabajar en este contexto puede ser clave para consolidar la EBL como un enfoque educativo transformador.

Finalmente, destacan que superar las resistencias del profesorado y la inercia del sistema requiere colaboración entre docentes, centros educativos, administraciones y agentes sociales. Este esfuerzo conjunto es esencial para garantizar que la EBL se convierta en una práctica educativa extendida y efectiva.

Tabla 33. Categoría Qué hacer. Elaboración propia

Categorías	Dimensiones	Descriptores	Citas textuales
El futuro de la EBL	Vinculación con lugar y comunidad	Abrir el espacio; amplitud de miras; Aprendizaje proactivo; conservar el patrimonio; difundir los recursos locales	"La escuela es un espacio compartido con la comunidad" (6:13) "Todo esto trata de que la localidad y la comunidad entren por la puerta grande de la escuela, y la escuela y los niños dejen huella en la comunidad (4:15) "La escuela sea como una correa de transmisión también de cara a las familias, de la identidad cultural, de todas las tradiciones y de los recursos que hay en la localidad" (3:2) "Hay que retomar a Alfieri y llevar el oficio de maestro a la universidad" (5:15) "Empoderar al profesorado, hacerle creer que ellos tienen ese poder de transformar la realidad" (3:17)
	Mejorar la formación	Reforma universitaria; publicaciones buenas prácticas; prestigiar al profesorado; referentes;	
	Salidas escolares	Dotarlas de contenido; recursos facilitadores (guías de la localidad, itinerarios de salidas); promover salidas al entorno próximo; dotar de apoyos al profesorado	

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Categorías	Dimensiones	Descriptores	Citas textuales
	Vencer resistencias	Acabar con los prejuicios y los estereotipos; apuesta de los centros por este tipo de trabajo; vencer miedo a salir	"Crear redes de salidas (…) abrir posibilidades, recursos para saber cómo se puede hacer" (6:14) "Está perdiendo el tiempo…sale mucho…no parece que aprendan (5:7) "El miedo (…) solo se puede combatir con ejemplos, con vivencias reales" (6:15) "Los ODS y la Agenda 2030, esto es obligatorio (…), tenemos una hoja de ruta marcada por la ONU que apuesta por lo local y por el modelo de la sostenibilidad" (7:14)
	Educación para la sostenibilidad	Trabajar en el marco de los ODS y de la Agenda 2030; dotar de carácter obligatorio a este modelo	

Los resultados proporcionados por el grupo de discusión permitieron identificar algunos rasgos característicos de la EBL, como un enfoque que ofrece alternativas a la educación tradicional: la educación en contacto con la naturaleza, el aprendizaje experiencial, los vínculos de las personas con el lugar (localidad), el papel de las emociones en el aprendizaje, la vinculación de la escuela con la comunidad, la preocupación por los problemas socioambientales y el desarrollo sostenible. La nube de palabras construida a partir de las intervenciones de las expertas refleja estos rasgos con precisión; muchos de ellos coinciden abiertamente con los que recoge la literatura sobre EBL que hemos examinado en el capítulo 1.

Los discursos de las expertas, analizados por medio de la herramienta ATLAS.ti permitieron construir 8 categorías que facilitaron el análisis de los datos: 1) educación basada en el lugar; 2) currículo; 3) profesorado; 4) alumnado; 5) potencial de la EBL; 6) obstáculos; 7) salidas escolares al entorno; 8) futuro de la EBL.

Las expertas destacaron las potencialidades educativas de una EBL tanto para el desarrollo cognitivo, personal y social de los estudiantes como para el desarrollo profesional de los docentes y para la mejora de la localidad y la comunidad. Pero también apuntaron a algunos de los obstáculos que dificultan el desarrollo de la EBL: la limitada formación del profesorado (tanto inicial como continuada) para desarrollar este enfoque educativo, la rigidez organizativa de los espacios y los tiempos escolares, las rutinas y tradiciones educativas vinculadas al libro de texto y la memorización, la falta de apoyo de las administraciones, y la falta de redes de comunicación y colaboración entre el profesorado para promover y difundir buenas prácticas de EBL.

La superación de estos obstáculos debe apoyarse en el trabajo fuera del aula, en contacto con el patrimonio natural y cultural, la vinculación de la escuela con la comunidad y con las instituciones locales, la investigación y el trabajo cooperativo de estudiantes, profesores y agentes locales sobre los problemas sociales y ambientales de la localidad para buscar soluciones entre todos. De esta forma la EBL se convertirá en un agente de transformación del lugar, contribuirá al desarrollo personal, afectivo y social de los estudiantes y a su educación como ciudadanos y ciudadanas críticas.

Los resultados del grupo de discusión, juntamente con la revisión de literatura sobre la EBL, también sirvieron para la identificación de las categorías y subcategorías que se utilizaron para elaborar el cuestionario que se aplicó a una muestra de profesorado de educación infantil del municipio de Lugo que se analiza en el capítulo siguiente.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 4.
La EBL en las aulas de educación infantil

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 4.

LA EBL EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN INFANTIL

En este capítulo se ofrecen los resultados obtenidos del análisis de 63 cuestionarios recogidos a la muestra de profesorado de educación infantil del municipio de Lugo.

El cuestionario consta de 15 ítems; en dos de ellos se emplea la técnica de asociación libre de palabras, tres se formulan como preguntas abiertas, y ocho adoptan la forma de escalas Likert con valores de 1 a 5. La predominancia cuantitativa del instrumento permite examinar la relación entre las variables independientes (de carácter sociodemográfico) y las dependientes. En este apartado se presentan los resultados descriptivos y los análisis de contraste por ítem y por escala, en aquellos casos en los que el índice de fiabilidad alfa de Cronbach permitió su validación. Posteriormente, se realiza una interpretación cualitativa de las diferentes variables analizadas.

Los resultados del cuestionario se presentan combinando los datos CUALI y CUANTI, organizados conforme a la estructura de la pregunta de investigación. La pregunta general asociada a cada una de las variables se formula de la siguiente manera*: En qué medida influyen las variables independientes (el contexto del centro, su titularidad, la titulación que posee el profesorado, los años de docencia o si recibió formación específica sobre EBL) sobre las variables dependientes:*

- Concepto de EBL (asociación libre de palabras); lugares, recursos o instituciones que utilizan en la práctica educativa (asociación libre de palabras) y frecuencia con la que usan los lugares y recursos (escala Likert)
- Factores que pueden contribuir a su uso (pregunta abierta)
- Dificultad para una EBL (escala Likert)
- Valores educativos que favorece la EBL (escala Likert)
- El papel del currículo educativo: si favorece la EBL y qué enfoque curricular se adecua más a ella (escala Likert)
- La influencia de la organización de los centros escolares en la EBL (escala Likert)
- El papel de las familias en las actividades relacionadas con la EBL (escala Likert)
- Las salidas escolares: su frecuencia (escala Likert), beneficios (pregunta abierta) y exigencias (escala Likert)
- Buenas prácticas educativas (pregunta abierta)

La variable "género" no fue considerada en los análisis de contraste debido a que el 96,8% de las personas encuestadas son mujeres. En las reuniones mantenidas con el profesorado se acordó delimitar la "zona centro urbano" como el área comprendida por el casco histórico, el cinturón que rodea la muralla y el ensanche residencial situado al sur de la ciudad; el resto del municipio se consideró periferia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.1. REPRESENTACIONES DEL PROFESORADO SOBRE LA EBL

Con el objetivo de caracterizar la concepción del profesorado de educación infantil participante sobre la EBL, se diseñaron 3 ítems. En el primero, el profesorado debía citar términos que asocia con la EBL. En el segundo debían mencionar los lugares, recursos e instituciones utilizados en su práctica educativa. Finalmente, el ítem 3 consistió en una escala Likert, con valores de 1 a 5, para evaluar la frecuencia con la que utilizan determinados lugares y recursos en su práctica docente. El análisis cualitativo se llevó a cabo con el software ATLAS.ti y el de los datos cuantitativos con el programa SPSS.

4.1.1. Palabras asociadas con EBL

El primer ítem del cuestionario solicitó al profesorado cinco palabras asociadas con "educación basada en el lugar", seleccionando las tres más relevantes y jerarquizándolas en orden de importancia (1ª=más importante; 3ª=menos importante). Para la clasificación de los términos se consideraron dos criterios: la frecuencia de mención y la relevancia adjudicada por los participantes, como proponen Abric (2001) y Dany et al. (2015).

A partir de estos criterios, se elaboró una estructura de representación jerárquica con un núcleo central que incluye las palabras con mayor frecuencia de aparición y que representan los aspectos más estables y arraigados de la representación del profesorado sobre la EBL. Alrededor de ese núcleo se identificaron tres niveles de periferia, donde se agrupan términos con menor frecuencia de aparición, los cuales complementan el significado de la representación, aunque con menor estabilidad.

Para la presentación de los resultados, se elaboraron tablas en las que los términos se organizan en función de su relevancia y se representan visualmente con diferentes tonalidades de un mismo color, donde los tonos más oscuros corresponden a las frecuencias más elevadas. Se obtuvieron un total de 271 términos, de los cuales se seleccionaron aquellos con una frecuencia igual o superior a 2, reduciendo la muestra a 224 palabras. Para el análisis de las representaciones, se consideraron prioritariamente los términos del núcleo central y la primera periferia (tabla 34).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 34. Concepto de EBL según el criterio de frecuencia de mención del profesorado. n=63. Elaboración propia

Niveles	Palabras	Frecuencia
Núcleo Central	Entorno	27
	Familias	19
	Naturaleza	17
	Aprendizaje	13
	Comunidad/Sociedad	12
1ª Periferia	Parques	9
	Aprendizaje y servicio	9
	Barrio	8
	Cooperación	8
	Bibliotecas	7
	Sostenibilidad	7
	Río	6
	Ciudad	6
	Cultura	5
	Museos	5
	Participación	5
	Patrimonio	5
2ª Periferia	Educación Ambiental	4
	Arte	3
	Salidas	3
	Motivación	3
	Saber ser/valores	3
	Historia	3
	Bosque	3
	Muralla	3
	Identidad	3
	Comunicación	3
	Innovación	3
3ª Periferia	Instituciones públicas y privadas	2
	Autonomía	2
	Saber aprender	2
	Polideportivo	2
	Catedral	2
	Huerto escolar	2
	Cohesión social	2
	Contextual	2
	Tradición	2
	Pertenencia	2
	Coherencia	2

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Los datos evidencian que la representación del profesorado sobre la EBL se articula en torno a 39 elementos clave. Dentro del núcleo central, se identifican cinco dimensiones constantes: *entorno*, *familia*, *naturaleza*, *aprendizaje* y *comunidad/sociedad*. Destaca el *entorno* como el concepto más recurrente, seguido de las *familias* y la *naturaleza*. Este núcleo central se compone de aspectos genéricos que centran la atención en el contexto físico, familiar y social, así como en los aprendizajes que se desarrollan. La naturaleza se destaca como un elemento esencial en la representación de la EBL.

Los términos de la primera periferia concretan aspectos del entorno, tanto naturales: *parque* o *río*, como urbanos: *ciudad*, *barrio* o *comunidad*. Además, aparecen elementos culturales: *cultura*, *museos* o *bibliotecas* y patrimoniales, *patrimonio*. También términos que hacen referencia a procesos sociales y educativos como *aprendizaje servicio*, *sostenibilidad*, *participación* y *cooperación.*

En el gráfico 8 se presentan las palabras agrupadas según los niveles de importancia adjudicados por el profesorado en primero, segundo y tercer nivel de importancia. *Familia* ocupa el primer nivel de importancia, lo que sugiere que quienes la mencionaron la consideran esencial cuando hablamos de una educación basada en el lugar y en la comunidad. Por su parte, *entorno* aparece en la primera o la segunda posición en todos los niveles, subrayando su papel determinante en la representación. *Aprendizaje* y *naturaleza* también se encuentran en todos los niveles de importancia. La relevancia atribuida por el profesorado encuestado refuerza la estructura del núcleo central de la representación.

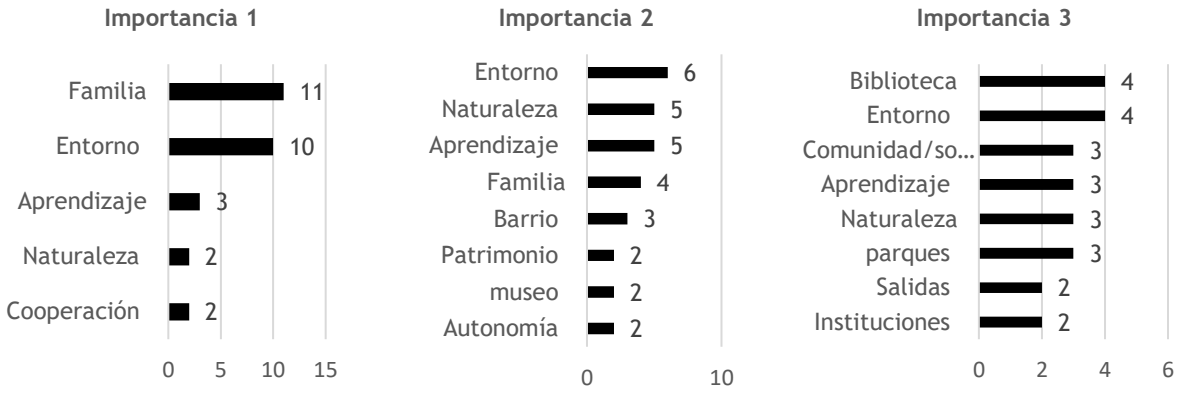

Gráfico 8. Concepto de EBL según criterio de relevancia autoadjudicada. Primero, segundo y tercer nivel de importancia. Elaboración propia

Se realizaron estudios de coocurrencia entre los términos del núcleo central y las variables independientes: titularidad; contexto del centro escolar; nivel de estudios del profesorado; años de docencia en la etapa de educación infantil; y años de docencia en el municipio de Lugo. No se incluyó la variable de género ya que el 96,8% de la muestra son mujeres.

El análisis de coocurrencia no arroja datos significativos. En general no existen diferencias apreciables al cruzar las variables salvo con el término *familia* que ha sido citado por el 44% del profesorado de los centros públicos, frente al 17% de los privados y el 7% de los concertados. También se observó una mayor mención entre docentes con 6-10 años en la etapa de educación infantil (83%) frente al 17% de las docentes que llevan el mismo tiempo en educación infantil en Lugo. Entre el profesorado que trabaja en Lugo también existen diferencias sustanciales sobre la palabra *familia* que fue citada por el 68% en el segmento de 1-5 años y por el 7% de 11-20 años.

4.1.2. Lugares, recursos e instituciones utilizadas

En el ítem 2 del cuestionario se solicitó a las personas participantes: *5 lugares, recursos o instituciones locales utilizados en su práctica de enseñanza. Escoja los 3 más importante y numérelos de 1º a 3º (1º=más importante; 3º=menos importante)*

La clasificación de las palabras se realizó teniendo en cuenta los criterios de frecuencia de mención y de relevancia adjudicada. Una vez elaborada la lista con los 287 términos identificados, se definieron el núcleo central y las periferias. Tras seleccionar aquellos términos con un valor igual o mayor a 2, el número resultante fue de 258 términos. La tabla 35 refleja el núcleo central y las periferias, mientras que el gráfico 9 presenta los términos seleccionados en función de la relevancia que le otorgan.

Tabla 35. Lugares, recursos, instituciones utilizadas en la práctica educativa, según la frecuencia de mención. n=63. Elaboración propia

Niveles	Palabras	Frecuencia
Núcleo Central	Bibliotecas	37
	Museos	34
	Parques	25
1ª Periferia	Auditorios (Teatro, conciertos, Cine)	13
	Entorno	13
	Familia	11
	Muralla	11
	Barrio, calles	10
	Ayuntamiento	8
	Río	7
	Ciudad	7
	Centro escolar	7
	Patio	7
	Mercado	7
	Naturaleza	7
2ª Periferia	Granja escuela	5
	Instituciones Públicas y privadas	5
	Bosque	5
	Huerto	5
	Fiestas locales	4
	Exposiciones	4
	Monumentos	4
	Visitas al centro	3
	Sanidad/Hospital	3
3ª Periferia	Castillo de san Paio de Narla	2
	Castro de Viladonga	2
	Hospital	2
	Marcelle Naturaleza	2
	Patrimonio	2
	Policía	2
	Salidas	2
	Bomberos	2

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Bibliotecas, *museos* y *parques* fueron identificados como los recursos más relevantes. Las *bibliotecas* son utilizadas por el 58,7% del profesorado, los museos por el 54% y los parques por el 39,68%, conformando un núcleo central que se destaca de manera significativa sobre el resto de los recursos. En general, cuando piensan en los recursos relacionados con una EBL, estos se asocian a elementos o espacios visitados con frecuencia y situados fuera del entorno escolar.

En la primera periferia se encuentran aspectos que vimos en el apartado anterior (tabla 34) y que eran considerados relevantes para un aprendizaje basado en el lugar: *Entorno*, *familia* y *naturaleza*. También se incluyen lugares propios del entorno cultural como *auditorio, teatro, cine, conciertos*; del contexto urbano: *barrio, calles, ciudad*; del entorno natural: *río* y del patrimonial: *muralla* y *ayuntamiento*. Existe un equilibrio entre los recursos naturales y construidos del entorno.

En el gráfico 9 se muestran las palabras citadas como lugares, recursos e instituciones identificadas según los tres niveles de importancia adjudicada por los participantes. En este caso, los criterios de frecuencia y relevancia adjudicada presentan ciertas discrepancias. Mientras que en los niveles segundo y tercero aparecen claramente los recursos que conforman el núcleo central de la representación: *biblioteca*, *museo*, *parque*, en el primer nivel destacan además de *biblioteca*, los términos *familia y entorno* que pertenecen a la primera periferia según la frecuencia de aparición y se aproximan más a una representación conceptual de EBL que a una basada en los recursos utilizados.

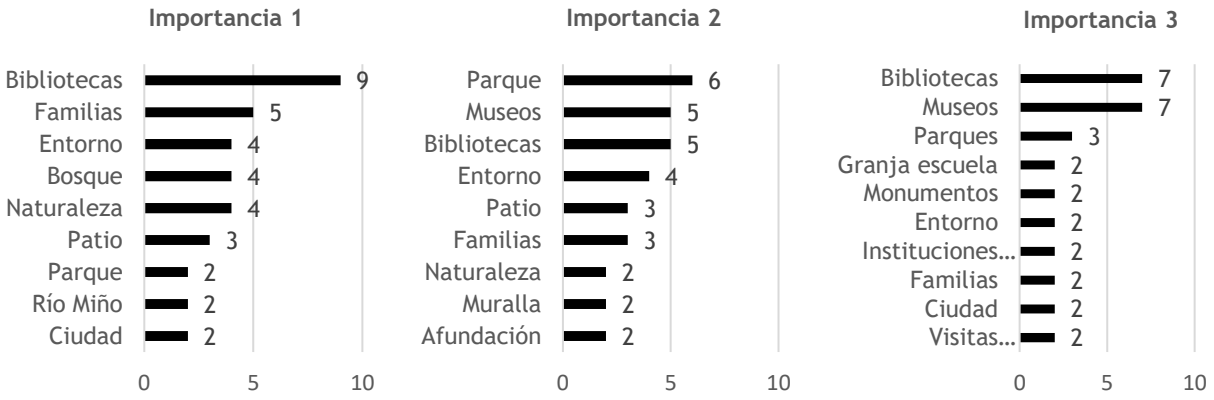

Gráfico 9. Lugares, recursos, instituciones utilizadas por el profesorado según el criterio de relevancia adjudicada. Elaboración propia

Se realizaron análisis de coocurrencias que, en general, no arrojaron datos significativos. En el gráfico 10 se presentan los resultados al relacionar la titularidad del centro educativo y el nivel de estudios del profesorado (diplomatura) con el uso de bibliotecas, museos y parques. Las bibliotecas, que fueron los recursos con mayor frecuencia de mención, son utilizadas habitualmente por centros concertados y profesorado diplomado; sin embargo, apenas son empleados por centros privados. Esto podría estar relacionado con la disponibilidad interna de bibliotecas en el recinto escolar. Por otro lado, los museos son el recurso más utilizado tanto en centros públicos como privados.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

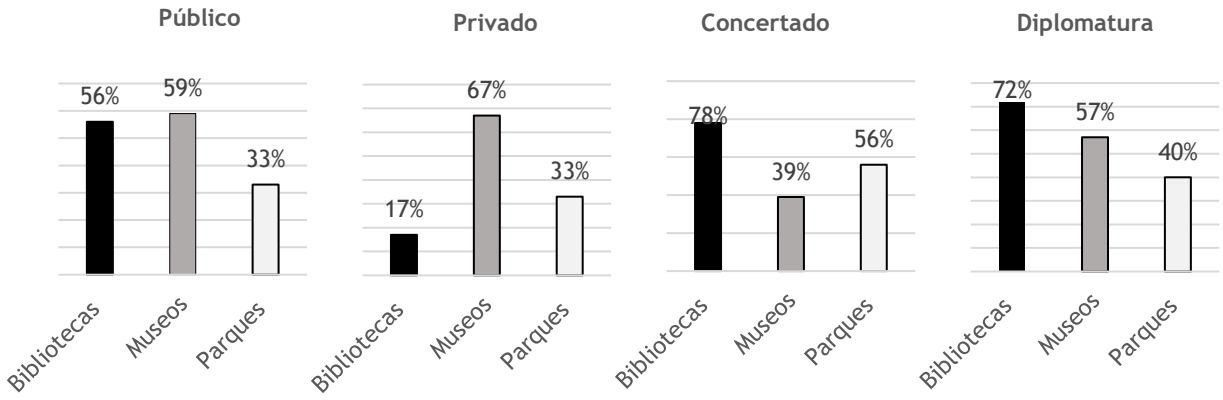

Gráfico 10. Análisis de coocurrencias. Elaboración propia

4.1.3. Frecuencia de uso de recursos locales

En el ítem 3, se pidió a los participantes: *Indique la frecuencia con la que utiliza los siguientes recursos locales en sus prácticas de enseñanza utilizando una escala de 1 a 5 (1=nada; 5=mucho)*

Este enfoque directo permite obtener una valoración más precisa, y contrastar los datos cuantitativos con los obtenidos de manera indirecta y espontánea en el ítem anterior. Los recursos evaluados fueron seleccionados por su incidencia en el grupo de discusión y por la revisión de la literatura especializada y se preguntó directamente, a partir de una escala Likert.

Los resultados descriptivos de las medias obtenidas por cada variable (grafico 11) muestran que los recursos más utilizados son las *familias*, seguidas del *entorno próximo*, las *fiestas locales* y las *bibliotecas*, todos ellos con medias iguales o superiores a 3,5. A continuación, se encuentran los *sitios históricos*, los *expertos locales*, los *museos*, las *calles y el barrio*, así como los *parques urbanos*, con medias superiores a 3.

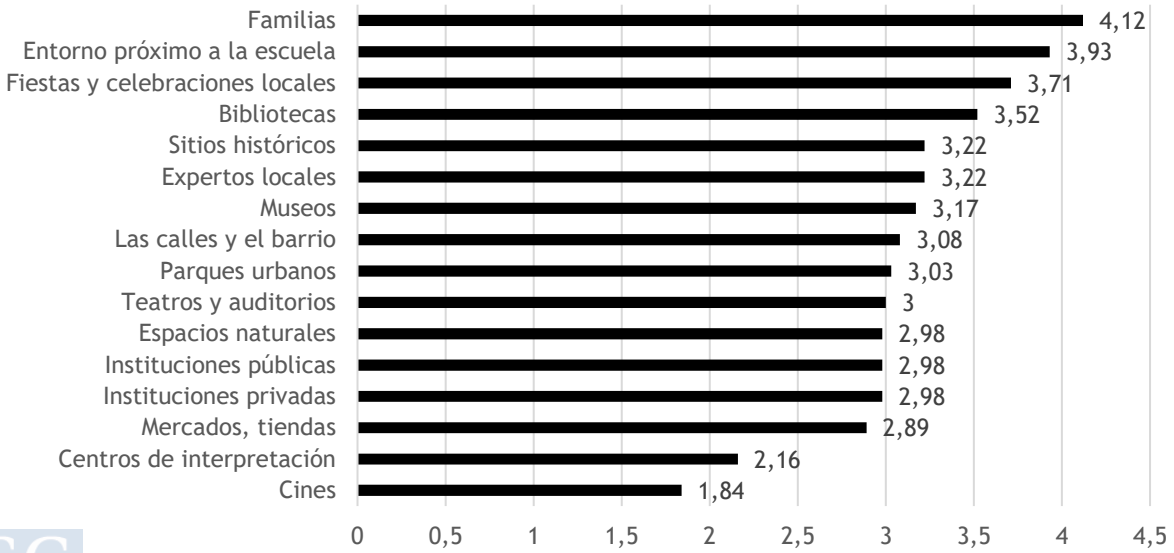

Gráfico 11. Resultados descriptivos de la frecuencia con la que usan los recursos señalados. n=63. Elaboración propia

Se emplearon métodos paramétricos (ANOVA, t-Student) y no paramétricos (Kruskal Wallis, U de Mann Whitney) para examinar la relación entre variables independientes, ítems específicos y escalas validadas mediante análisis de fiabilidad. Únicamente se presentan los casos donde ambas aproximaciones confirmaron significatividad estadística ($\alpha < 0.05$), garantizando la solidez de las conclusiones.

El cruce de las variables independientes con las variables del ítem 3 reveló dos asociaciones significativas. Por una parte, el tipo de centro educativo con el uso de las salas de cine: los centros concertados no utilizaron el recurso en el 92% de los casos, mientras que en centros públicos y privados este porcentaje se situó alrededor del 50%. La segunda asociación fueron los años de docencia en educación infantil y años de docencia en Lugo con el recurso a los expertos locales.

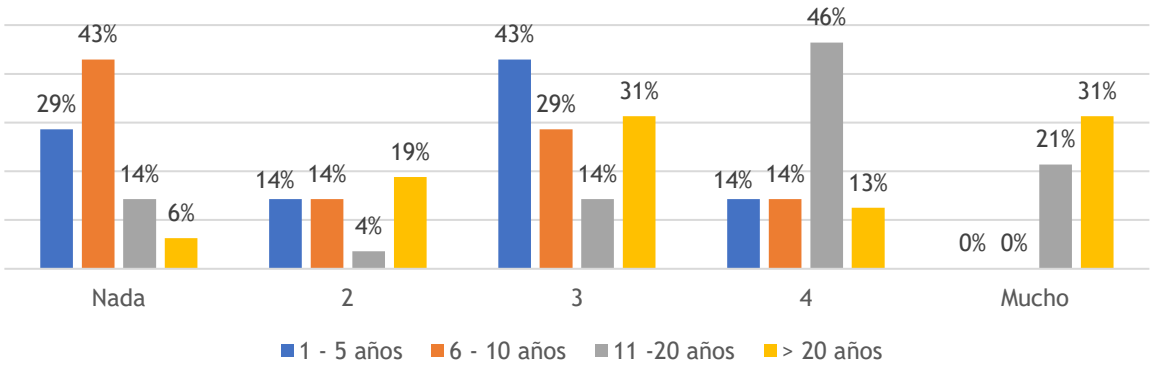

Gráfico 12. Análisis de contraste: Años de docencia en educación infantil/ Frecuencia de uso del recurso expertos locales. Elaboración propia

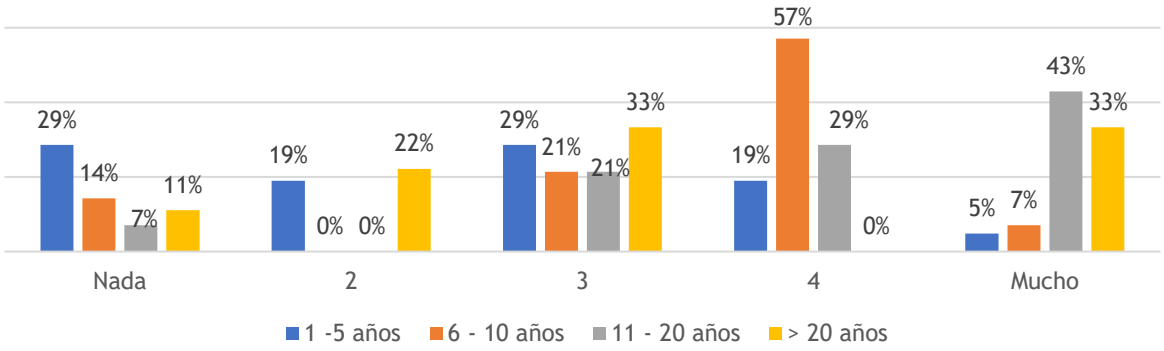

Gráfico 13. Análisis de contraste: Años de docencia en Lugo/ Frecuencia de uso del recurso expertos locales. Elaboración propia

La relación entre años de docencia y el uso de expertos locales como recurso educativo resulta especialmente llamativo. Según el gráfico 12 el 43% del profesorado de entre 6 y 10 años de ejercicio en la etapa de educación infantil afirma no utilizar nunca este recurso. Sin embargo, como muestra el gráfico 13, el profesorado con el mismo rango temporal ejerciendo en la misma etapa de educación infantil en Lugo utiliza este recurso con mayor frecuencia (57% lo emplea bastante). Mientras docentes con más de seis años trabajando en Lugo tienden a usar este recurso en un grado alto (4 en la escala) o muy alto (5) en la escala Likert. Esto podría estar relacionado con un conocimiento más profundo del contexto local y comunitario.

4.1.4. Análisis comparativo (ítems 1, 2 y 3)

El análisis comparativo de los tres ítems revela tanto coherencias como discrepancias entre la representación teórica que el profesorado tiene sobre la EBL, los lugares y recursos mencionados espontáneamente y la frecuencia declarada de uso de dichos lugares y recursos. De esta manera se puede identificar cómo representan la EBL y cómo esta se traduce en sus prácticas educativas.

Al comparar los primeros términos de cada ítem, se observa que el profesorado asocia la EBL fundamentalmente con el entorno próximo, entendido en sus dimensiones familiar, natural y social. Esta representación teórica (ítem 1) es coherente con los recursos y lugares que utilizan en su práctica educativa (ítem 2) y que se localizan en el contexto inmediato del alumnado. Estos elementos son consistentes con los principios de la EBL, que busca integrar el aprendizaje en contextos significativos para el estudiantado. Además, los recursos y lugares más citados de manera espontánea: bibliotecas, museos y parques también se encuentran en ese espacio contextual y reflejan su alta visibilidad como espacios educativos tradicionales.

Existe una clara discrepancia entre la asociación libre y la frecuencia declarada. Los recursos más mencionados de manera espontánea (tabla 35) fueron las bibliotecas, museos y parques, reflejando una preferencia por lugares culturales e instituciones ampliamente reconocidos. Sin embargo, según la frecuencia declarada de uso (gráfico 11), los recursos más utilizados fueron las familias (media: 4,12), el entorno próximo (media: 3,93) y las fiestas locales (media: 3,52). Las bibliotecas pasan a ocupar la cuarta posición, los museos la séptima y los parques la novena.

Lo mismo ocurre con recursos con una frecuencia declarada alta como las fiestas y los expertos locales, pero que no aparecen como prioritarios en las menciones espontáneas. Las fiestas y los expertos locales con medias de 3,52 y 3,22 respectivamente, se encuentran en la segunda periferia en la mención espontánea.

También resulta llamativo que la naturaleza, que ocupa una posición destacada dentro del núcleo conceptual de la EBL, tiene una frecuencia de uso baja como recurso educativo en comparación con otros elementos.

Todas estas diferencias indican que algunos recursos poseen un peso simbólico o discursivo mayor que el que realmente tienen en la práctica educativa, mientras que otros, utilizados regularmente por su accesibilidad o por ser contextualmente relevantes, no son percibidos como elementos centrales en el marco conceptual. Esto refleja una discrepancia entre lo que el profesorado considera importante para la EBL y lo que realmente emplea en sus prácticas diarias.

El análisis muestra que la representación del profesorado sobre la EBL está asociada principalmente con elementos del entorno próximo lo que es coherente con los principios teóricos de la EBL. Sin embargo, existen tensiones entre lo que se considera de una manera ideal relevante para la EBL y lo que realmente se utiliza en la práctica educativa. Una diferencia que puede relacionarse con factores como: la accesibilidad, la proximidad y la facilidad de integración en las dinámicas escolares, la presión curricular que hace que el profesorado priorice propuestas que encajen con los objetivos establecidos, y el conocimiento que el profesorado tenga del entorno.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.2. FACTORES QUE FAVORECEN EL USO DE LOS RECURSOS DE LA LOCALIDAD Y LA COMUNIDAD.

Para identificar las circunstancias que favorecen el empleo habitual de los recursos locales y comunitarios en la práctica educativa, se utilizó la técnica de asociación libre de palabras (ítem 12 del cuestionario). En total, se recopilaron 153 propuestas que fueron agrupadas por campos semánticos, integrando las que tienen significados similares dentro de un mismo apartado. Tras este proceso, se obtuvieron 36 factores que se clasificaron según su frecuencia de mención. La Tabla 36 presenta esta clasificación, organizada en niveles. Con un núcleo central compuesto por las frases o palabras más mencionadas y las periferias formadas por las de menor frecuencia de aparición. En la descripción de las representaciones se tendrán en cuenta el núcleo central y la 1ª periferia.

Tabla 36. Factores que contribuyen al uso de los recursos locales. n=63. Elaboración propia

Niveles	Propuestas	Frecuencia
Núcleo Central	Reducción de ratio	25
	Mayor oferta de propuestas	15
	Implicación de las administraciones e instituciones	12
	Oferta adaptada a la etapa	10
1ª Periferia	Implicación de la comunidad educativa	8
	Cambio curricular	8
	Aumentar el personal de apoyo	8
	Financiación/Gratuidad de la oferta	7
	Mejorar la formación del profesorado	6
	Mayor publicidad de los recursos	5
	Ciudades accesibles y seguras	5
	Mejor comunicación escuela-comunidad	5
	Implicación del profesorado	5
2ª Periferia	Colaboración de familias	4
	Realizar salidas	4
	Implicación institucional en educación ambiental	2
	Tener acceso a los huertos comunitarios	2
	Opciones de economía circular	2
	Implicación del centro	2
	Condiciones meteorológicas	2
3ª Periferia	Realizar programas en lo local	1
	Organización previa para incluirlo en la PGA	1
	Innovación	1
	Motivación	1
	Implicación de la comunidad	1
	Modelos educativos flexibles	1
	Trabajo cooperativo	1
	Menos cuadernos	1
	Menor responsabilidad ante accidentes	1
	Mayor relación con las instituciones	1
	Mejorar la organización	1
	Mayor iniciativa	1
	Realizar proyectos interdisciplinares	1
	Realizar proyectos globales	1
	Mayor dotación a los centros	1
	Atención a las necesidades de la etapa	1

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

El análisis revela que el factor considerado más determinante en la utilización de los recursos del lugar es el elevado número de alumnado por aula. Este elemento aparece como una condición esencial para poder realizar actividades fuera del centro escolar con mayor eficacia y seguridad. Junto a este factor (*reducción de ratio*), el núcleo central incluye también una *mayor oferta de propuestas de enseñanza*, y que estas estén *adaptadas a la etapa* de educación infantil, y una mayor *implicación de las administraciones e instituciones*. Estos factores reflejan que son una amalgama de aspectos logísticos, curriculares y administrativos lo que influye en la frecuencia de uso de los recursos educativos locales.

En la primera periferia, los factores más mencionados están relacionados con cuestiones organizativas y estructurales; entre ellos, la *implicación de la comunidad educativa*, *aumentar el personal de apoyo*, y la *implicación del profesorado* en estas iniciativas. Así mismo, se señala la necesidad de un *cambio curricular*. Piensan que un currículo abierto, flexible y menos detallado facilitaría la integración de los recursos locales y comunitarios en el proceso educativo. Otros factores que van en detrimento del empleo de la localidad hacen referencia a la escasa financiación para poder organizar actividades en el lugar (*financiación/gratuidad de la oferta*), *mejorar la formación del profesorado* en este ámbito específico, y aumentar la publicidad sobre los recursos disponibles en la localidad (*mayor publicidad de los recursos*) y de estrategias para sacar de ellos todo su potencial educativo (*mejorar la formación del profesorado*). Además, se subraya la necesidad de habilitar espacios urbanos adecuados, que faciliten las salidas del centro escolar y el empleo de las ciudades como recurso, minimizando las posibles dificultades y contingencias, así como mejorar la comunicación entre los centros escolares y la comunidad (*ciudades amables y seguras* y *mejor comunicación escuela-comunidad*).

Aunque el análisis de coocurrencias no arrojó datos significativos, se identificaron diferencias relevantes según el nivel formativo. El 22,6% del profesorado que cursó diplomatura destacó la necesidad de una mayor implicación institucional para desarrollar propuestas de actividades adaptadas a la etapa de educación infantil, frente al 10% del que cursó grado o licenciatura. Así mismo el 27,6% de los que cursaron diplomatura demandó una mayor oferta de actividades.

En síntesis, los factores identificados reflejan que para optimizar el uso educativo de los recursos de la localidad y la comunidad es necesario abordar tanto aspectos estructurales como organizativos. Esto incluye desde ajustes curriculares y logísticos hasta una mayor implicación institucional y comunitaria. La representación de las docentes muestra que estas condiciones no solo facilitan el acceso a los recursos locales sino también su integración efectiva en las prácticas de enseñanza habituales.

4.3. DIFICULTADES PARA UNA EBL

Mediante una escala Likert se solicitó el grado de dificultad que entrañan determinadas afirmaciones para una EBL, en la que 1=ninguna dificultad y 5=mucha dificultad. En el gráfico 14 se representa las medias obtenidas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

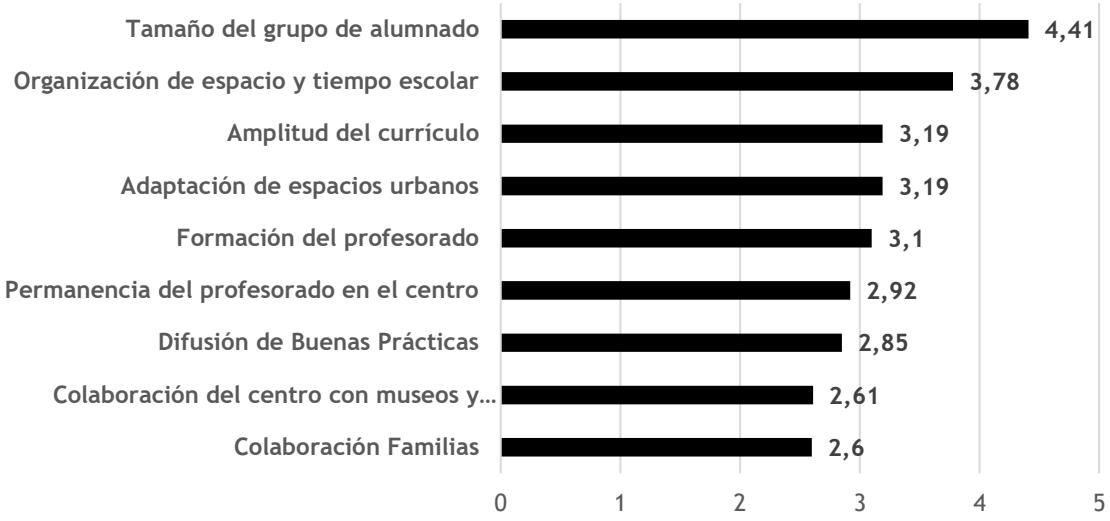

Gráfico 14. Dificultades para una EBL. Medias. Elaboración propia

Los resultados revelan que el principal obstáculo para implementar una EBL es el excesivo *tamaño del grupo de alumnado* con una media de 4,41. Este dato confirma la coherencia con los hallazgos previos, donde la reducción de ratio emergió como la propuesta más frecuente (media 4,2) para facilitar el uso de recursos locales (tabla 36).

La rigidez en la *organización de espacios y tiempos escolares* ocupa el segundo lugar en grado de dificultad, reflejando que los horarios rígidos y los espacios poco favorables limitan la planificación de actividades en el lugar. Con medias superiores a 3 se identifican otros tres desafíos: la *amplitud del currículo*, la *adaptación de los espacios urbanos* y la *escasa formación del profesorado* en estrategias para integrar recursos locales. Estos aspectos coinciden con las demandas recogidas en el apartado anterior, donde los participantes señalaron la necesidad de flexibilizar el currículo y mejorar su formación en este ámbito.

Entre las dificultades percibidas como menos críticas, pero también relevantes, destacan la *colaboración de las familias* (2,6) y la *colaboración con museos y bibliotecas* (2,61). Así mismo, la *permanencia del profesorado en los centros* y la *difusión de buenas prácticas educativas* presentan medias ligeramente inferiores a 3, sugiriendo que, aunque existen, no se consideran barreras decisivas.

El análisis de contrates (gráfico 15) muestra que el 49% del profesorado sin formación específica en EBL considera el currículo extenso como un obstáculo importante (33% "bastante de acuerdo" y 16% "totalmente de acuerdo"). En cambio, quienes recibieron formación específica tienden a minimizar esta dificultad, lo que sugiere que la formación específica sobre EBL ayuda a reinterpretar el currículo de manera más flexible. El hecho de que solo exista significatividad estadística entre estas dos variables subraya el papel clave de la formación en la puesta en práctica de la EBL.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

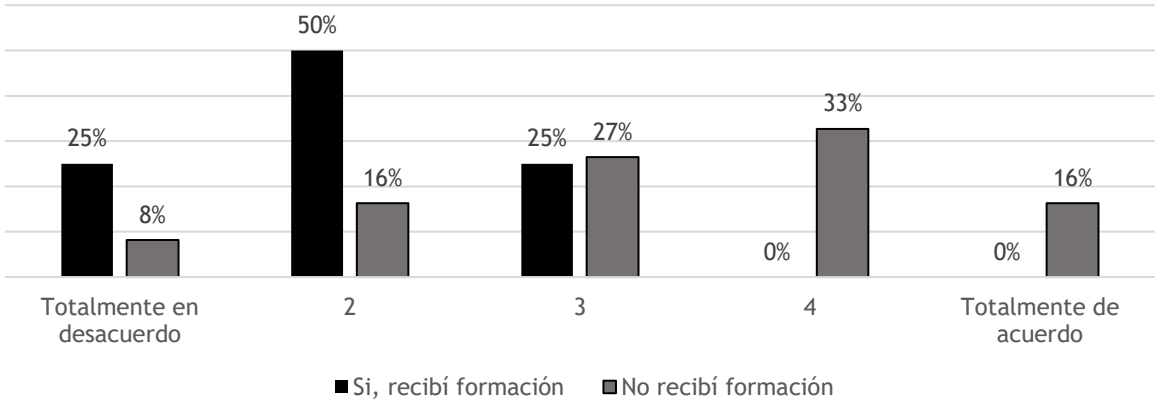

Gráfico 15. Análisis de contraste: Formación específica/Amplitud del currículo. Porcentajes. Elaboración propia

Los resultados corroboran que las principales barreras para la EBL son estructurales (ratio, organización de espacios y tiempos escolares) y curriculares, mientras que la formación específica actúa como factor mitigante o agravante.

4.4. VALORES EDUCATIVOS QUE FAVORECE UNA EBL

Los resultados obtenidos mediante escala Likert (1=nada, 5=mucho) muestran un consenso generalizado entre el profesorado encuestado sobre la capacidad de la EBL para promover valores educativos clave, con medias superiores a 4,50 sobre 5 en todos los ítems evaluados.

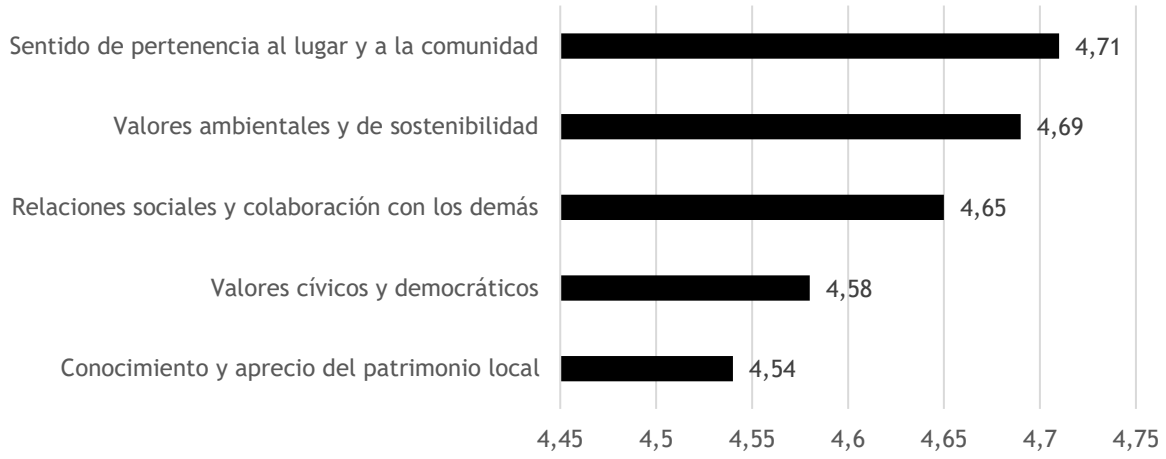

Gráfico 16. Valores educativos que promueve la EBL. Medias. Elaboración propia

El valor más destacado es el sentido de *pertenencia al lugar y a la comunidad*, seguido por los *valores ambientales y de sostenibilidad*. En una posición inferior, aunque aún con una media alta, se sitúa el *conocimiento y aprecio del patrimonio local*. Este resultado es algo contradictorio, ya que el patrimonio se sitúa en la primera periferia en la representación de la EBL y algunos recursos patrimoniales se sitúan en las primeras posiciones tanto en los recursos mencionados espontáneamente como en las frecuencias de uso declaradas, mientras su valor

educativo es percibido como menos central en comparación con otros aspectos. Parece indicar una cierta preferencia por los factores naturales del medio ambiente respecto a los construidos o culturales.

El gráfico 17, muestra los resultados de las pruebas de contraste entre variables independientes y dependientes. Se identificó una relación significativa ($\alpha < 0.05$) entre los años de docencia en la ciudad de Lugo y la percepción del fomento de valores ambientales y de sostenibilidad.

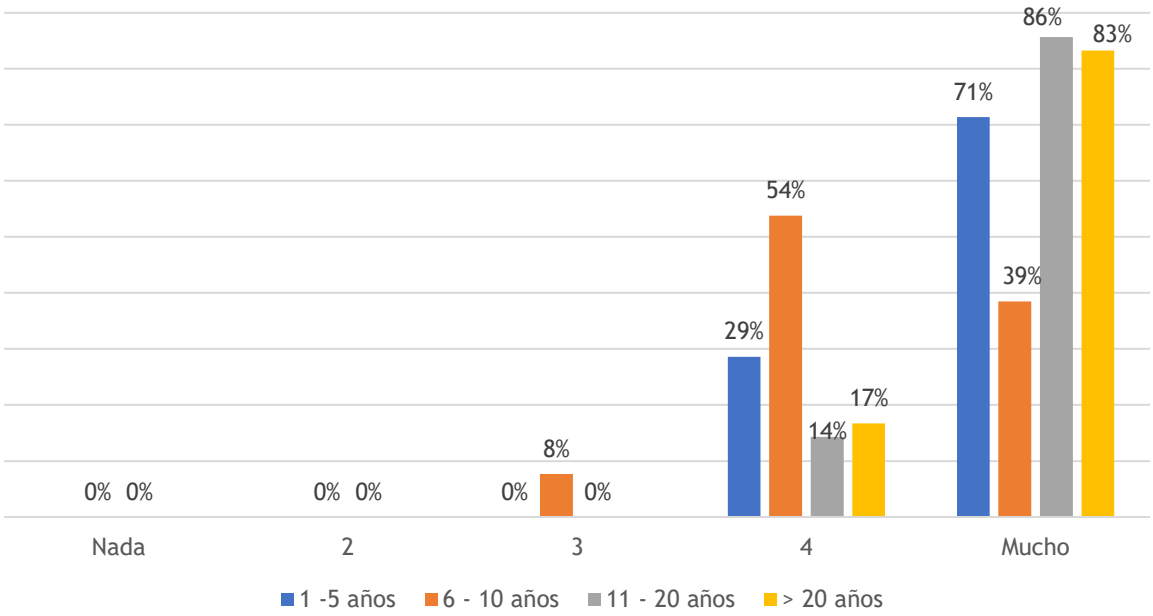

Gráfico 17. Análisis de contraste: Años de docencia en Lugo/Valores ambientales y de sostenibilidad. Porcentajes. Elaboración propia

El 54% del profesorado que lleva entre 6 y 10 años de docencia en la ciudad de Lugo considera que la EBL fomenta bastante (grado 4 en la escala) los valores ambientales y de sostenibilidad frente a los demás rangos de antigüedad que mayoritariamente lo identifican con mucho. Los segmentos que engloban mayor tiempo de ejercicio en la ciudad señalan de manera destacada los porcentajes más elevados con un 83% en las personas que llevan >20 años y un 86% las situadas en el rango de entre 11 y 20 años. La interacción prolongada y directa con un entorno local específico (la ciudad de Lugo) transforma la forma en que el profesorado entiende y aplica los aspectos ecológicos y ambientales en su práctica educativa.

4.5. RELACIONES ENTRE EL CURRÍCULO Y LA EBL

En este apartado se ofrecen resultados del análisis de las representaciones del profesorado participante respecto a las relaciones entre el currículo del segundo ciclo de educación infantil de la Comunidad Autónoma de Galicia y la EBL. Concretamente se pretende comprobar: a) si el currículo de educación infantil ofrece objetivos, contenidos u orientaciones acordes con una EBL; b) si el currículo favorece o dificulta este enfoque educativo; c) qué modelo curricular sería más favorable para una EBL. Se ha llevado a cabo un análisis cuantitativo que establece

relaciones estadísticas entre las variables dependientes e independientes, utilizando estadísticos descriptivos como frecuencias, medias y porcentajes.

4.5.1. Presencia de la EBL en el currículo de educación infantil

Mediante una escala Likert, en la que 1=nada y 5=mucho, se solicitó al profesorado que evaluara la presencia de determinados aspectos educativos representativos de la EBL en el currículo del segundo ciclo de educación infantil de Galicia. Los resultados obtenidos se presentan en el gráfico 18, que muestra las medias correspondientes a cada uno de esos aspectos.

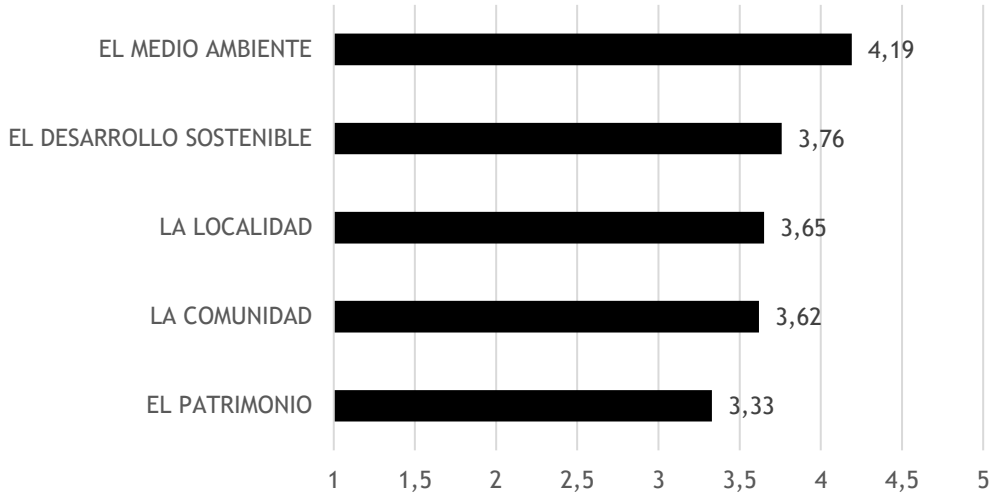

Gráfico 18. Presencia en el currículo de aspectos de EBL. Medias. Elaboración propia

El medio ambiente con una media de 4,19 sobre 5, es el aspecto educativo que para el profesorado de educación infantil está más presente en el currículo, seguido por *el desarrollo sostenible*, *la localidad*, *la comunidad* y, por último, *el patrimonio*, que registra una media más baja. Esta jerarquización guarda cierta similitud con los resultados obtenidos en relación con los valores educativos que promueve la EBL, donde los valores ambientales y de sostenibilidad obtuvieron la segunda media más alta, seguidos por las relaciones sociales, los valores cívicos y el conocimiento del patrimonio.

Es posible que esta percepción elevada del medio ambiente esté influida por su identificación con el concepto de entorno que, de manera genérica, está muy presente en el currículo de educación infantil. También aparece, aunque de forma esporádica, el conocimiento y cuidado de la naturaleza; sin embargo, el medio ambiente y el desarrollo sostenible no figuran explícitamente en el Decreto curricular 330/2009. Por el contrario, el patrimonio, que aparece en el documento curricular de forma ocasional, ocupa la última posición con una media de 3,33.

En cuanto al análisis estadístico realizado sobre este primer grupo de variables, solo se ha encontrado significación estadística al realizar análisis de contraste ($\alpha < 0.05$) entre la variable independiente "titularidad del centro educativo" y la variable dependiente "desarrollo sostenible".

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

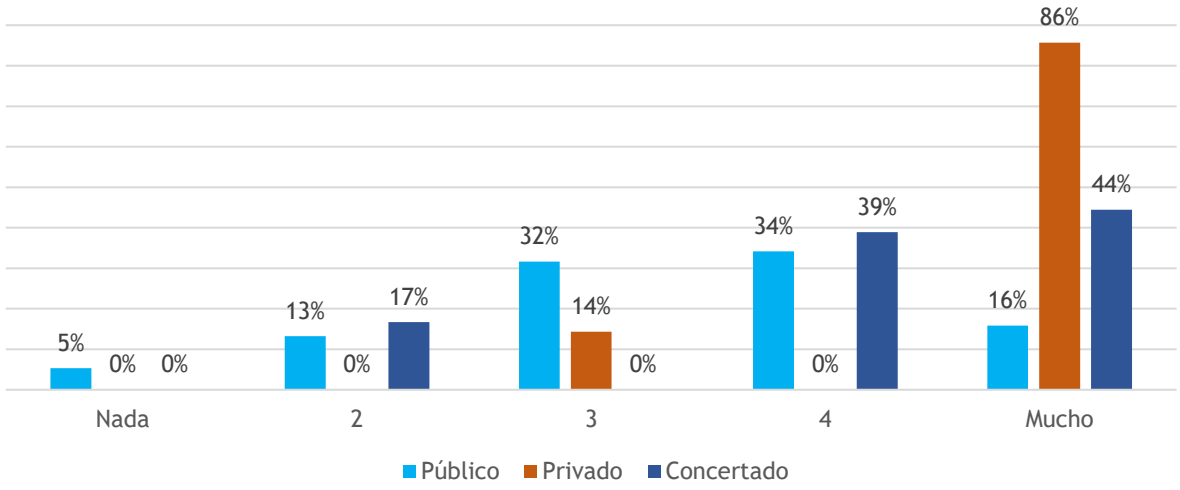

Gráfico 19. Análisis de contraste: Titularidad del centro/Desarrollo sostenible. Porcentajes. Elaboración propia

Los resultados reflejan diferencias significativas según la titularidad del centro educativo. En los centros privados un 86% del profesorado considera que el desarrollo sostenible tiene una amplia presencia en el currículo de la educación infantil, frente al 16% en centros públicos y al 44% en los concertados. Es una representación que expresa un deseo, y seguramente una realidad en algunas aulas de educación infantil, más que una presencia efectiva en el currículo vigente en aquel momento (330/2009) que no hace ninguna alusión al desarrollo sostenible.

4.5.2. En qué medida el currículo favorece o dificulta a la EBL

Mediante una escala Likert, en la que 1=totalmente en desacuerdo y 5=totalmente de acuerdo, el profesorado participante expresa el grado de acuerdo con afirmaciones relacionadas con el impacto del currículo en el desarrollo de la EBL.

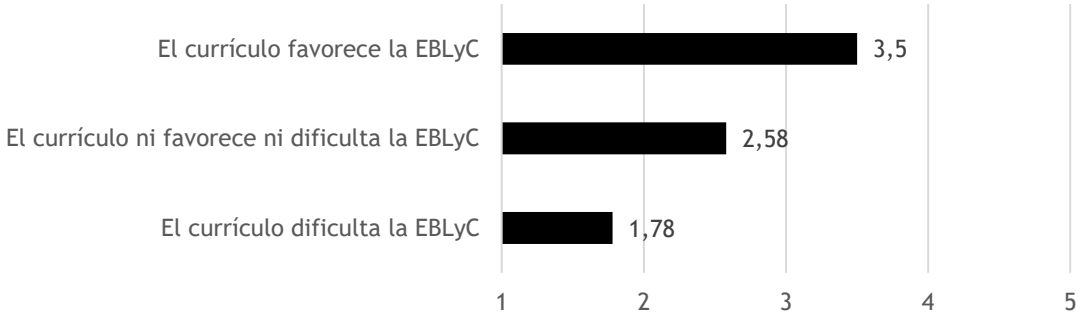

Gráfico 20. Grado de acuerdo con las afirmaciones. Medias. Elaboración propia

Los datos muestran que, en general, el profesorado percibe que el currículo favorece moderadamente la implementación de una EBL. La afirmación *el currículo dificulta la EBL* obtuvo una media baja (1,78), lo que indica un amplio desacuerdo con esa idea. La afirmación de que *el currículo favorece la EBL* obtiene un rango superior a la media (3,5) lo que sugiere

que el profesorado tiene una percepción moderadamente positiva de la orientación del currículo hacia este enfoque educativo.

El análisis de contraste entre variables independientes y dependientes identificó diferencias significativas entre la variable independiente "titularidad del centro" y la variable dependiente "el currículo de EI dificulta la EBL". En los centros públicos, un 56% del profesorado se posiciona en 1=totalmente en desacuerdo con esta afirmación, mientras que los centros concertados el 57% se sitúa en el valor 3 de la escala y el 43% en el 2.

Por otra parte, la formación específica sobre EBL también influye significativamente en las percepciones docentes. El profesorado que ha recibido formación específica sobre EBL está de acuerdo en un 100% de los casos en que el currículo ni dificulta ni favorece a la EBL y en un 75% con la afirmación de que el currículo favorece la EBL, mientras que los docentes que no recibieron información se sitúan mayoritariamente en la zona intermedia en ambos casos.

4.5.3. Los enfoques curriculares que favorecen la EBL

En este apartado se analiza la percepción del profesorado sobre la capacidad de diferentes enfoques curriculares para favorecer el desarrollo de una EBL. Para ello, se utilizó una escala Likert (1=nada, 5=mucho), con la que los participantes valoraron en qué medida diferentes enfoques curriculares contribuyen al desarrollo de la EBL. Los resultados se resumen en el gráfico 21, que presenta las medias obtenidas para cada enfoque.

Gráfico 21. Enfoques curriculares que favorecen la EBL. Medias. Elaboración propia

El currículo emergente (media=4,52), basado en los intereses del alumnado y la vida del aula, es percibido como el enfoque más favorable. Le siguen *el currículo globalizado* (4,41), que integra contenidos de diferentes áreas en torno a problemas relevantes, y *el currículo competencial* (4,18), orientado al desarrollo de habilidades prácticas. Por el contrario, enfoques tradicionales como el *organizado en áreas/disciplinas*, *el prescriptivo* (contenidos detallados) y *el secuencial* (estructurado por cursos/temas) obtuvieron puntuaciones significativamente inferiores, lo que refleja una crítica implícita a los modelos curriculares rígidos y descontextualizados.

Los análisis de contraste muestran significación ($\alpha < 0.05$) estadística al cruzar el contexto del centro y los años de docencia en Lugo con la variable dependiente currículo globalizado. El

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

profesorado de centros concertados en un 88% de las respuestas afirma que el currículo globalizado favorece a la EBL, aseveración que coincide con el profesorado que lleva entre 11 y 20 y más de 20 años en Lugo. Los centros públicos y privados creen en un 46% y 43% que el currículo globalizado favorece mucho la EBL. Los porcentajes son similares al 43% de profesorado situado en el rango de 1 a 5 y al 36% del que lo hace entre 6 y 10 que piensan que es el currículo globalizado el que favorece mucho la EBL.

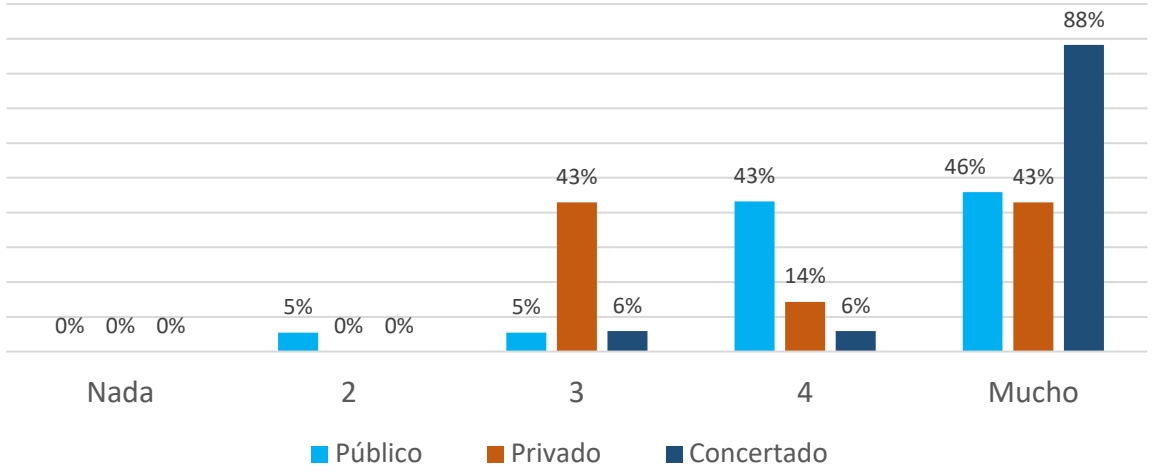

Gráfico 22. Análisis de contraste: Titularidad del centro/Currículo globalizado. Porcentajes. Elaboración propia

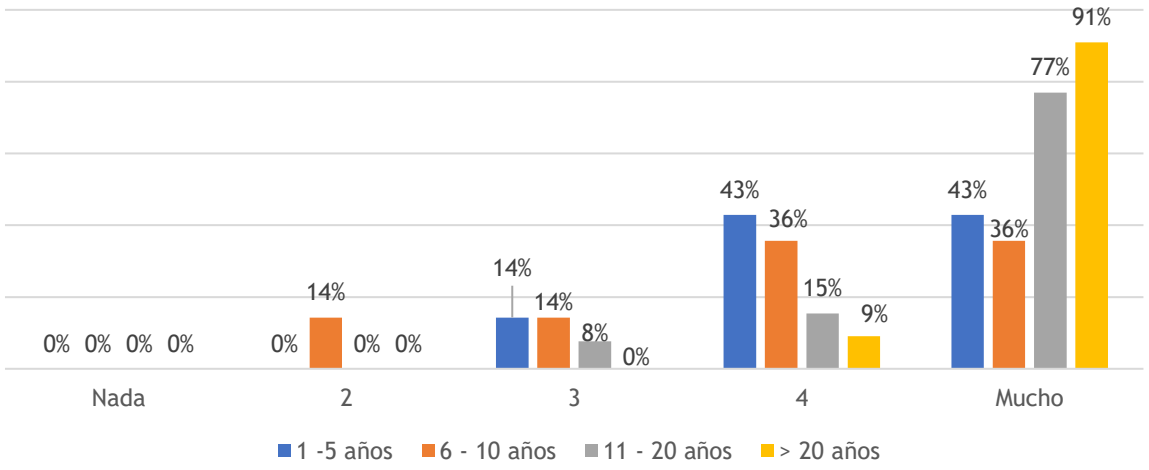

Gráfico 23. Análisis de contraste: Años de docencia en Lugo/Currículo globalizado. Porcentajes. Elaboración propia

Los resultados subrayan una preferencia generalizada por enfoques curriculares centrados en los problemas sociales y los intereses de los niños y niñas, asociados a una visión de la infancia como agente activo. Las diferencias según titularidad y experiencia docente reflejan cómo la trayectoria profesional modula estas percepciones.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.6. INFLUENCIA DE LA ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS EN LA EBL

Para conocer la representación del profesorado sobre la manera en la que influye la organización del centro escolar en las posibilidades de desarrollar una EBL, se solicitó al profesorado participante que evaluara seis afirmaciones mediante una escala Likert, en la que 1=totalmente en desacuerdo y 5=totalmente de acuerdo. Los resultados se presentan en la tabla 37.

Tabla 37. Influencia de la organización de los centros escolares en la EBL. Medias. Elaboración propia.

Los centros suelen colaborar con otras instituciones locales (museos, bibliotecas…)	3,92
Los centros promueven actividades basadas en el lugar y en la comunidad	3,79
Los centros no toman la iniciativa, pero apoyan las iniciativas del profesorado	2,89
Los centros limitan estas actividades por razón de espacios, tiempo o coste	2,57
Los centros aducen problemas de tiempo para desarrollar estas actividades	2,48
Los centros aducen resistencias de las familias a estas actividades	1,92

Los ítems que reflejan una influencia positiva de la organización de los centros escolares respecto a las actividades propias de la EBL son las que obtienen las medias más altas, aunque sin alcanzar el valor 4. La mayoría de la muestra opina que *los centros suelen colaborar con otras instituciones locales* y que *promueven actividades basadas en el lugar y en la comunidad*, lo que sugiere que el profesorado percibe una actitud proactiva por parte de los centros hacia este enfoque educativo.

En un nivel intermedio se encuentra la afirmación relacionada con un apoyo más tímido: *los centros no toman la iniciativa, pero apoyan las iniciativas del profesorado*. Las afirmaciones que reflejan limitaciones de la organización de los centros para este tipo de actividades obtuvieron las medias más bajas: *los centros limitan estas actividades por razón de espacios, tiempo o coste*; *los centros aducen problemas de tiempo*. Finalmente, obtiene la media más baja el que hace referencia a que *los centros aducen resistencias de las familias* (1,92). La representación del profesorado encuestado apunta a que los centros responden positivamente a las propuestas educativas en el lugar, a veces incluso surgen del propio centro, y que las familias no suelen oponerse a este tipo de actividades.

Los análisis de contraste entre variables independientes y dependientes muestran significatividad estadística al comparar "contexto de centro" con *los centros suelen colaborar con otras instituciones locales* y con *los centros apoyan las iniciativas del profesorado*. También entre "años de docencia en Lugo" y *los centros aducen problemas de tiempo para desarrollar estas actividades*.

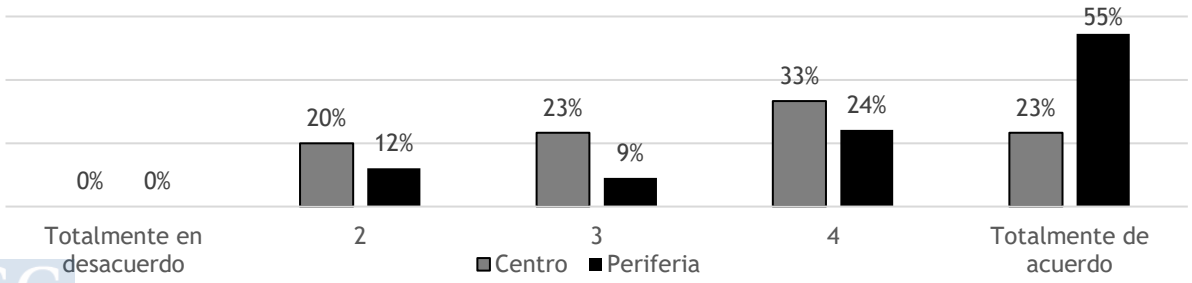

Gráfico 24. Análisis de contraste: Contexto del centro/Los centros colaboran con otras instituciones locales. Porcentajes. Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

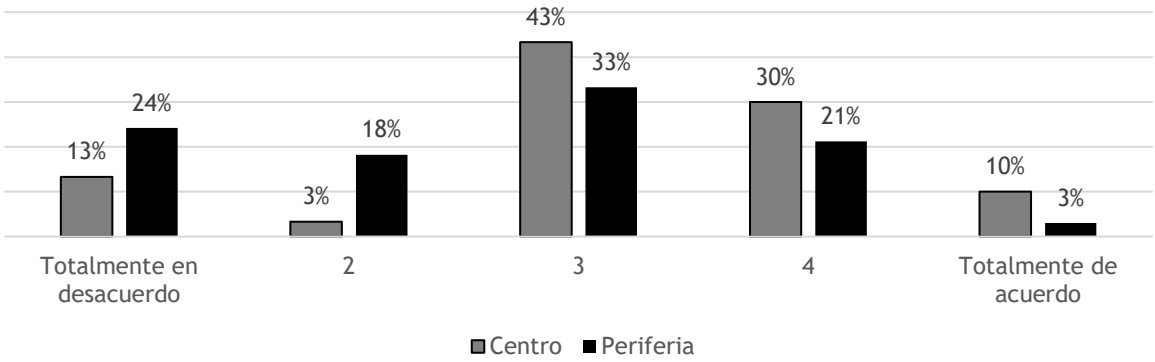

Gráfico 25. Análisis de contraste: Contexto del centro/Los centros apoyan las iniciativas del profesorado. Porcentajes. Elaboración propia

Los centros situados en la periferia están en un 55% totalmente de acuerdo con que los centros colaboran con otras instituciones locales, frente a los colegios situados en el centro de la ciudad que distribuyen sus respuestas de manera similar entre los grados 2, 3, 4 y 5. Es consistente con los resultados reflejados en el gráfico 25, que indicaban que los colegios situados en el centro están más de acuerdo que los de la periferia en que los centros no toman la iniciativa, pero apoyan al profesorado. Los de contexto centro urbano se localizan en los rangos entre 3 y 5 en un 83% mientras que los de contexto periferia lo están en un 57%.

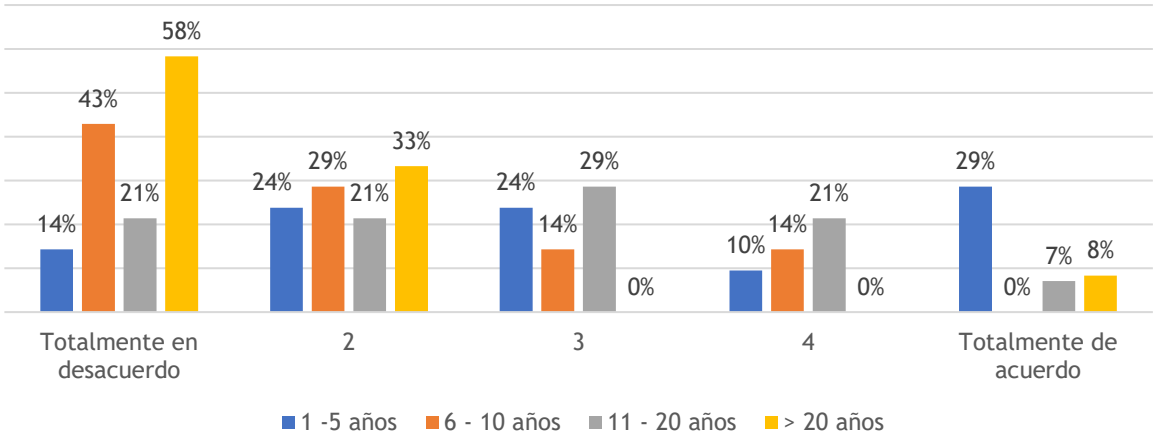

Gráfico 26. Análisis de contraste: Los centros aducen problemas de tiempo/Años de docencia en Lugo. Porcentajes. Elaboración propia.

El profesorado que lleva más de 20 años en Lugo está más en desacuerdo con que los centros aduzcan problemas de tiempo para realizar propuestas educativas en el lugar y en la comunidad. La principal discrepancia se encuentra entre los docentes que llevan entre 1 y 5 años de docencia en Lugo.

En general, los resultados reflejan una percepción positiva hacia la capacidad organizativa de los centros escolares para fomentar la EBL. La colaboración con instituciones locales y la promoción activa de los propios colegios son aspectos destacados por el profesorado. Sin embargo, persisten ciertas limitaciones relacionadas con recursos como tiempo y espacio, aunque son percibidas como menos relevantes.

4.7. EL PAPEL DE LAS FAMILIAS EN LAS ACTIVIDADES DE EBL

Para analizar la percepción de los y las docentes encuestadas sobre el papel de las familias en las actividades relacionadas con la localidad y la comunidad, se propusieron 6 enunciados escalados en Likert (1=totalmente en desacuerdo; 5=totalmente de acuerdo). Se ha obtenido la media de cada una de las respuestas y los resultados (gráfico 27) revelan una valoración generalmente positiva del rol familiar en relación con la EBL.

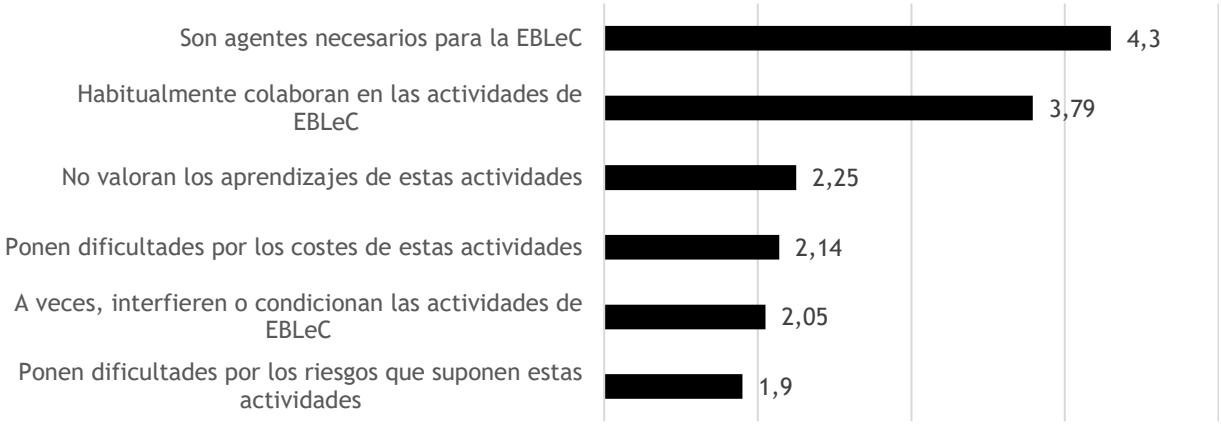

Gráfico 27 Papel de las familias en actividades relacionadas con la EBL. Medias. Elaboración propia

Las respuestas ratifican la importancia de las familias como actores clave cuando hablamos de una EBL y la comunidad. Las familias vistas como *agentes necesarios para la EBL* con una media de 4,3 sobre 5 y la apreciación de que *habitualmente colaboran en las actividades de EBL* con 3,79, son las afirmaciones que destacan de manera significativa sobre las demás. Las respuestas que sugieren que las familias no valoran los aprendizajes o que interfieren o ponen dificultades, bien por el coste o por el riesgo, oscilaron entre el 2,25 y el 1,9 de media. Se podría inferir que el profesorado opina que la mayoría de las familias no interfieren ni dificultan las actividades en el lugar y en la comunidad. Una representación coherente con la relevancia que otorgaron a las familias en sus respuestas tanto sobre el concepto de EBL como en su valoración como recurso educativo (ítems 1, 2 y 3).

Los análisis de contraste realizados muestran significatividad estadística al comparar las variables independientes "titularidad del centro" y "contexto del centro". Los datos recogidos en el gráfico 28 (las familias interfieren en las actividades) y 29 (las familias ponen dificultades por los riesgos) muestran que los centros concertados están bastante o totalmente en desacuerdo (grados 2 y 1 de la escala) con las dos afirmaciones. Mientras que, el 37% de los públicos se sitúan en una posición intermedia sobre la interferencia de las familias (grado 3 de la escala), pero están totalmente o bastante en desacuerdo (grados 1 y 2) con que las familias pongan dificultades por los riesgos. Los centros privados, aunque mayoritariamente se muestran totalmente o bastante en desacuerdo con la afirmación de que las familias interfieren, un 33% afirman estar totalmente o bastante de acuerdo con esa afirmación (grados 4 y 5).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

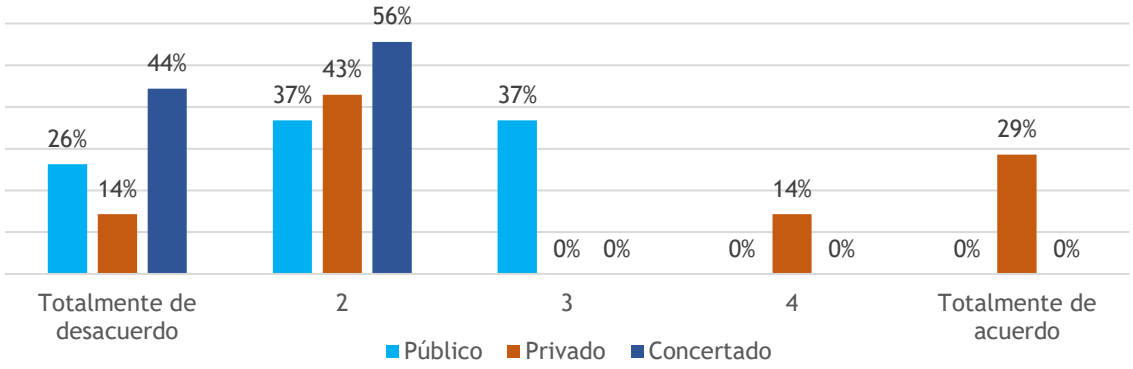

Gráfico 28. Análisis de contraste: Titularidad del centro/Las familias interfieren o condicionan las actividades de EBL. Porcentajes. Elaboración propia

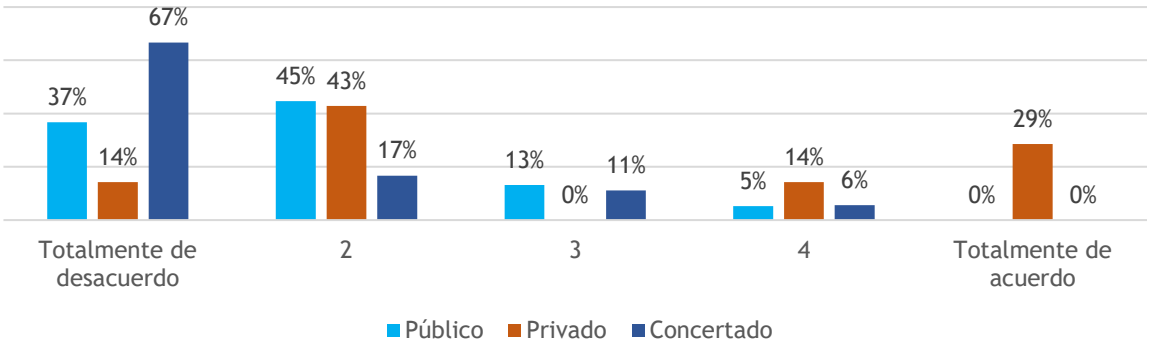

Gráfico 29. Análisis de contraste: Titularidad del centro/Las familias ponen dificultades a estas actividades. Porcentajes. Elaboración propia

Según el contexto en el que está situado el centro escolar la colaboración de las familias se percibe de manera diferente. El profesorado de los centros situados en la periferia afirma en un 82% (grados 4 y 5) que las familias colaboran habitualmente, mientras que solo un 3% están bastante o muy en desacuerdo con esta afirmación. Por su parte, el profesorado de los colegios situados en el centro de la ciudad se muestra bastante o totalmente en desacuerdo en un 27% de los casos y tan solo el 43% piensan que la afirmación es bastante o totalmente cierta.

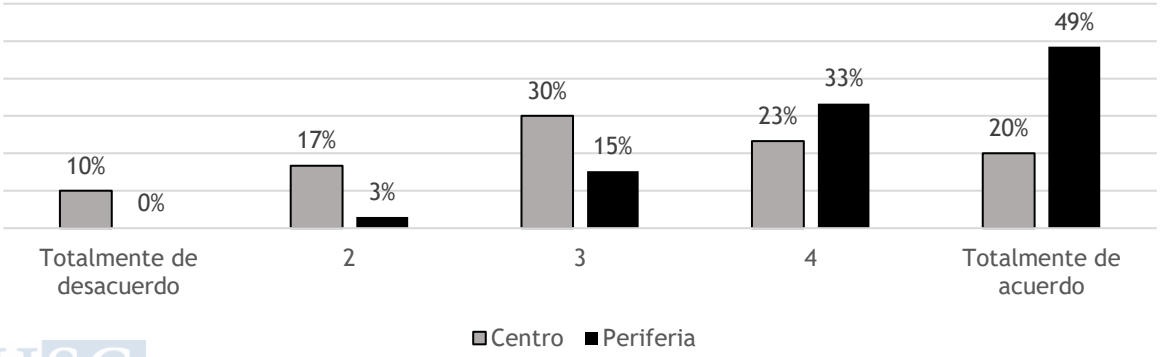

Gráfico 30. Análisis de contraste: Contexto del centro/Las familias colaboran en actividades de EBL. Porcentajes. Elaboración propia

En congruencia con lo anterior, los gráficos 31 y 32 muestran que los centros de la periferia piensan, en mayor medida que los situados en el centro, que las familias no interfieren o condicionan las actividades en el lugar (gráfico 31) y que las familias sí valoran los aprendizajes de estas actividades (gráfico 32).

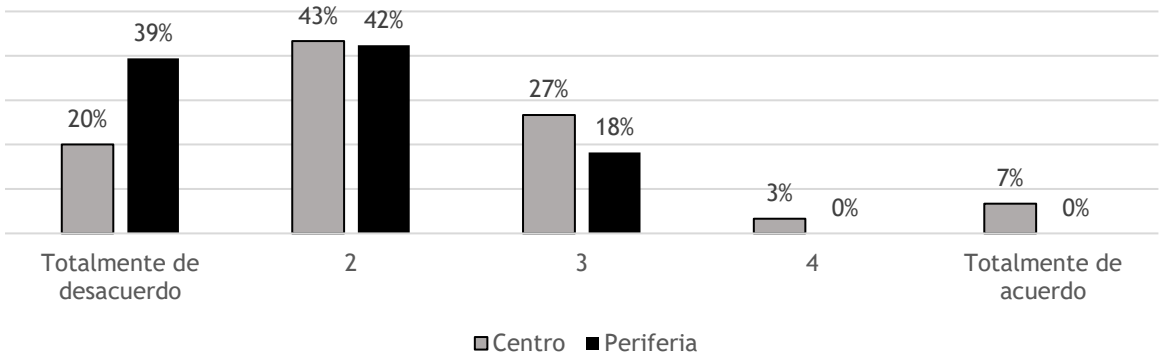

Gráfico 31. Análisis de contraste: Contexto del centro/Las familias interfieren o condicionan las actividades de EBL. Porcentajes. Elaboración propia.

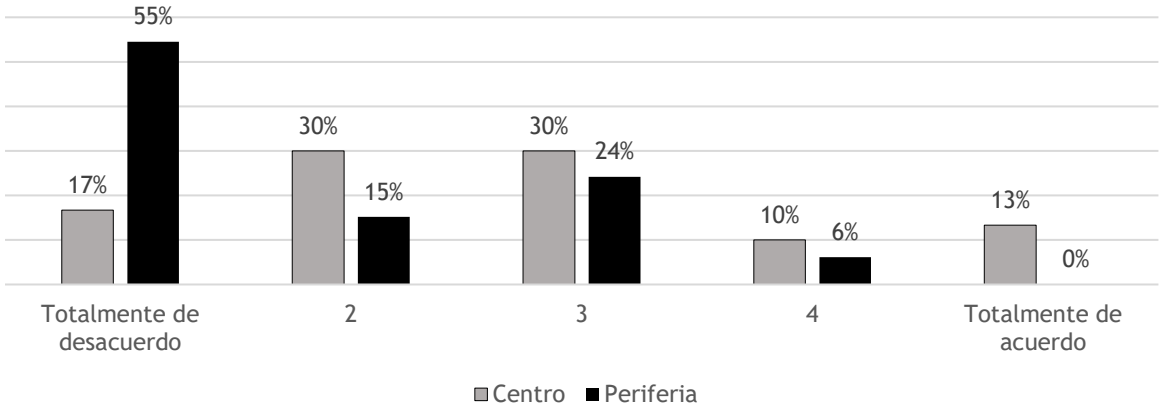

Gráfico 32. Análisis de contraste: Contexto de centro/Las familias no valoran los aprendizajes de estas actividades. Porcentajes. Elaboración propia

Los datos reflejan que se percibe a las familias como aliadas, con un papel esencial como colaboradores, especialmente en centros concertados y en contextos periféricos. También subrayan la influencia del entorno socioeducativo en las dinámicas entre la familia y la escuela.

4.8. LAS SALIDAS ESCOLARES: BENEFICIOS, FRECUENCIA Y EXIGENCIAS.

Con el objetivo de explorar las percepciones del profesorado sobre las salidas escolares en el segundo ciclo de educación infantil, se diseñaron tres ítems en el cuestionario. Estos se centraron en la representación del profesorado sobre los beneficios de las actividades fuera del aula para el alumnado de infantil (ítem 13); la frecuencia con la que deberían de organizarse (ítem 14) y los requisitos necesarios para su implementación, así como sus fortalezas (ítem 15)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.8.1. Beneficios de las salidas escolares.

A través de una pregunta abierta, se solicitó al profesorado que identificase los beneficios que aportan las salidas escolares al entorno (ítem 13). Los datos obtenidos se analizaron con el software ATLAS.ti utilizando criterios de frecuencia. Siguiendo una metodología similar a apartados anteriores, se clasificaron los 185 beneficios identificados en un núcleo central y las periferias.

La tabla 38 presenta las categorías construidas a partir de los beneficios citados por el profesorado jerarquizadas en función de la frecuencia con la que cada beneficio fue citado.

Tabla 38. Beneficios de las salidas escolares. n=63. Elaboración propia

Niveles	Beneficios	Frecuencia
Núcleo Central	Conocen y respetan el entorno	31
	Mejoran sociabilidad y cohesión del grupo	25
	Fomentan la motivación	16
	Favorecen la experimentación	15
1ª Periferia	Rompen la rutina del aula	11
	Favorecen aprendizajes	10
	Aprendizajes significativos	9
	Favorecen la autonomía	9
	Aprenden a valorar el patrimonio y la cultura	9
2ª Periferia	Fomentan la observación	6
	Conocen y colaboran con otras asociaciones	5
	Fomentan la curiosidad	5
	Favorece el desarrollo de valores	5
	Facilita la interacción con la comunidad	4
	Favorece la educación ambiental	4
	Aprendizaje por descubrimiento	2
	Fomentan el respeto	2
	Desarrollan las nociones espacio temporales	2
	Favorecen la responsabilidad	2
	Se desarrolla el sentido de pertenencia	2
	Compensan desigualdades sociales	2
3ª Periferia	Toman consciencia de la diversidad	1
	Promueve hábitos saludables	1
	Algunas familias no las valoran	1
	Favorece la relación familia-escuela	1
	Favorece el desarrollo motor	1
	Favorece la emoción	1
	Favorece la empatía	1

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Niveles	Beneficios	Frecuencia
	Fomenta la intuición	1
	Atiende a las necesidades e intereses	1
	Favorece la educación para la ciudadanía	1
	Favorece la comunicación	1
	Aprendizajes competenciales	1
	Fomenta la autoestima	1
	Favorece educación para sostenibilidad	1

El núcleo central de la representación sobre los beneficios de las salidas escolares está ocupado por las posibilidades que ofrecen para el conocimiento, interacción y respeto del entorno, así como la mejora de las relaciones personales, sociales y la cohesión del grupo. También, aunque con menor peso, aparecen los beneficios que producen en la motivación e implicación del alumnado con el aprendizaje, y las oportunidades para realizar aprendizajes experienciales en contextos reales.

La primera periferia de la representación complementa y especifica el núcleo central en el sentido de los beneficios que producen como alternativas a las rutinas habituales del trabajo en el aula, para mejorar la significatividad de los aprendizajes, fomentar la autonomía de los y las estudiantes al tener que interactuar con otras personas y contextos, y las oportunidades que crean para interactuar, valorar e identificarse con el patrimonio y la cultura local.

En las sucesivas periferias se refuerza la representación muy positiva de las salidas escolares a la hora de vincular la educación con la comunidad y con las instituciones locales, así como beneficios en el desarrollo de hábitos saludables, valores ambientales, de sostenibilidad y ciudadanía crítica.

4.8.2. Frecuencia deseable de las salidas escolares

El ítem 14 del cuestionario trataba de indagar sobre la frecuencia deseable para realizar salidas escolares, ofreciendo cuatro opciones: una salida trimestral, una mensual, una semanal o una anual.

Tabla 39. Frecuencia deseable de salidas escolares. n=63. Frecuencias y porcentajes. Elaboración propia

Escala	Frecuencia	Porcentaje
1 salida trimestral	35	55,6%
1 salida mensual	22	34,9%
1 salida semanal	5	7,9%
1 salida anual	1	1,6%

La opción seleccionada por el 55,6% de los participantes (35 de 63) fue la de realizar una salida por trimestre. Le sigue la opción de una salida mensual (34,9%). Las alternativas semanal y anual obtuvieron una escasa aceptación. Los datos indican un amplio consenso entre el profesorado encuestado en torno a la conveniencia de realizar entre tres y seis salidas por curso académico.

4.8.3. Las salidas escolares: oportunidades y exigencias

El ítem 15 proponía una escala Likert, en la que 1=totalmente en desacuerdo; 5=totalmente de acuerdo, para evaluar el grado de acuerdo con diversas afirmaciones sobre ventajas y condiciones de desarrollo de las salidas escolares. Este item (tabla 40) permite contrastar estadísticamente los resultados del ítem 13 que se formulaba como una pregunta abierta.

Tabla 40. Ventajas y exigencias de las salidas escolares. n=63. Medias. Elaboración propia

Variable	Media
Favorecen la vinculación con el entorno y la comunidad	**4,83**
Favorecen el interés y la curiosidad del estudiantado	**4,71**
Promueven valores ambientales y de sostenibilidad	**4,69**
Precisan la colaboración de otro profesorado y del centro	**4,59**
Favorecen la investigación sobre problemas reales	**4,56**
Desenvuelven las competencias espacio temporales	**4,56**
Favorecen la duración y estabilidad de los aprendizajes	**4,54**
Mejoran las relaciones entre el alumnado y con el profesorado	**4,48**
Exigen la colaboración con instituciones locales	**4,43**
Promueven el desarrollo profesional de los y las docentes	**4,13**
Exigen apoyo de la administración educativa	**4,11**
Exigen el apoyo y la colaboración de las familias	**4,10**

Los resultados muestran un elevado grado de acuerdo respecto a las numerosas oportunidades educativas de las salidas escolares, en la medida en que la mayor parte de las variables evaluadas obtuvieron valores superiores a 4,5 sobre un máximo de 5. Existe un amplio consenso en que las salidas favorecen la vinculación de la escuela con el entorno y la comunidad (media 4,83), favorecen el interés y la curiosidad del alumnado hacia el aprendizaje (4,71), promueven valores ambientales y de sostenibilidad (4,69), permiten la investigación sobre problemas reales del entorno (4,56), y refuerzan la duración y estabilidad de los aprendizajes (4,54).

Los participantes también reconocen ciertas exigencias para que las salidas escolares produzcan las ventajas educativas enunciadas. La que suscita más adhesiones es la necesaria implicación del profesorado y del centro educativo (media 4,59), la necesidad de colaboración de instituciones locales, como ayuntamientos o museos (4,43), el apoyo de la administración educativa (4,11) y de las familias (4,10).

Resulta llamativo que obtenga una valoración muy baja la idea de que las salidas escolares promueven el desarrollo profesional del profesorado (4,13), dado que existe un amplia identificación de las salidas escolares con las buenas prácticas profesionales. Tal vez, la conciencia de las dificultades y exigencias que implican la organización y desarrollo de las salidas influya en esta valoración escasa de los beneficios sobre el desarrollo profesional.

Los análisis de contraste solo mostraron significatividad estadística al comparar la variable independiente “titularidad del centro” con la dependiente “favorecen el interés y la curiosidad del estudiantado”. Existe una percepción positiva mayor en el profesorado de centros

concertados, donde casi la totalidad expresó estar totalmente de acuerdo con lo beneficiosas que son las salidas para fomentar el interés y la curiosidad del alumnado. En los públicos, este porcentaje fue del 76%, y en los centros de titularidad privada únicamente el 43% manifestó estar totalmente de acuerdo con esta afirmación, aunque el 29% se posicionó en el rango 4 (bastante de acuerdo) y otro 29% se sitúa en el rango intermedio (3).

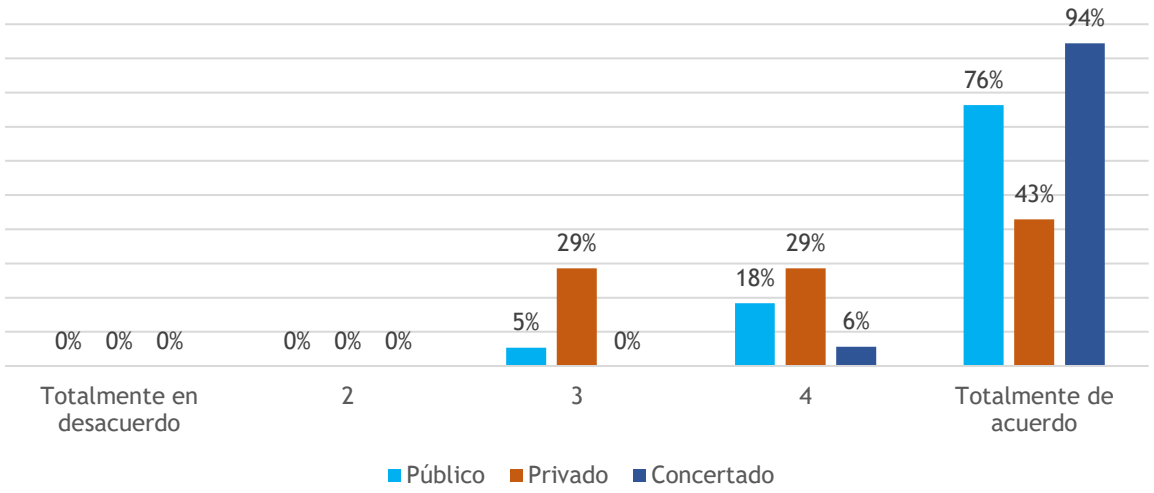

Gráfico 33. Análisis de contraste: Titularidad del centro/Favorece el interés y la curiosidad del alumnado. Porcentajes. Elaboración propia

Los resultados sugiere que la gran mayoría del profesorado encuestado valora muy positivamente las salidas escolares por los múltiples beneficios educativos que producen. La frecuencia que les parece deseable es entre 3 y 6 salidas al entorno por curso. Los beneficios que valoran más son la contribución al conocimiento y valoración del entorno, las mejoras en la significatividad y la duración de los aprendizajes, la vinculación de la escuela con la localidad y la comunidad, la mejora de las relaciones sociales entre el alumnado y con el profesorado, el desarrollo de valores ambientales y ciudadanos, el fomento de la autonomía o la motivación. Resulta algo contradictorio con lo anterior que no les otorguen un papel relevante en su contribución al desarrollo profesional docente.

4.9. BUENAS PRÁCTICAS DE EBL

Se solicitó al profesorado participante la elaboración de un relato breve sobre una buena práctica educativa en el lugar y en la comunidad, propia o ajena. De los 63 cuestionarios analizados, solo 53 respondieron a este item, por lo que el análisis de este apartado se realizó sobre esa muestra (n=53). Las narrativas eran muy desiguales, algunas solo incuían el tema o el título del proyecto o de la actividad realizada, mientras otras relataron con más detalle la actividad, el lugar en que se llevó a cabo y la implicación de otros agentes.

Se analizaron los relatos con la idea de identificar las características más comunes atribuidas a las buenas prácticas. Debido a la recurrencia de las salidas escolares, se optó por realizar un estudio más específico de este tipo de actividad.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.9.1. Características de las buenas prácticas educativas

A partir de los relatos del profesorado, se definieron diez categorías que definen las buenas prácticas según su frecuencia de aparición, tal y como se recoge en la tabla 41.

Tabla 41 Características de las buenas prácticas de EBL. n=53. Elaboración propia

Categorías	Frecuencia
Salidas del centro escolar	45
Fomentan las relaciones sociales y la convivencia	10
Participan las familias	9
Desarrollan valores cívicos y ambientales	9
Participan de un aprendizaje basado en proyectos	8
Se preocupan por su contribución social	5
Aprendizaje experimental (huerto escolar)	5
Colaboran monitores externos	4
Promueven la investigación y la observación	4
Se organizan visitas al centro escolar	2

Las narrativas de los participantes revelan una amplia identificación de las buenas prácticas con las salidas escolares. 45 de las 53 experiencias relatadas se llevan a cabo fuera del centro escolar e incluyen el contacto con diferentes elementos del patrimonio local y de la comunidad. La frecuencia con la que aparecen las salidas escolares en sus relatos justifica el análisis más detallado de este tipo de actividades (apartado 4.9.2).

Tan solo 9 de las 53 buenas prácticas descritas se llevan a cabo en el entorno de los centros educativos. De ellas, seis hacen referencia al huerto escolar como recurso de aprendizaje experiencial y colaborativo. Son escasas las prácticas que implican la visita de expertos externos a los centros escolares, lo que parece indicar que el profesorado es más proclive a llevar el aula a lugares e instituciones de la localidad que a traer a los agentes de la localidad al aula.

La colaboración y participación de las familias se produce en cerca de un tercio de las buenas prácticas, y las estrategias de enseñanza-aprendizaje más utilizadas son el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje servicio, el aprendizaje experiencial y las investigaciones escolares.

Los análisis de coocurrencias con las variables independientes no arrojaron diferencias significativas vinculadas con los años de experiencia docente en Educación Infantil, ni con la antigüedad en la ciudad de Lugo, mientras que se observaron variaciones significativas en las variables titularidad del centro (gráfico 34), nivel formativo del profesorado (gráfico 35), y ubicación del centro (gráfico 36).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

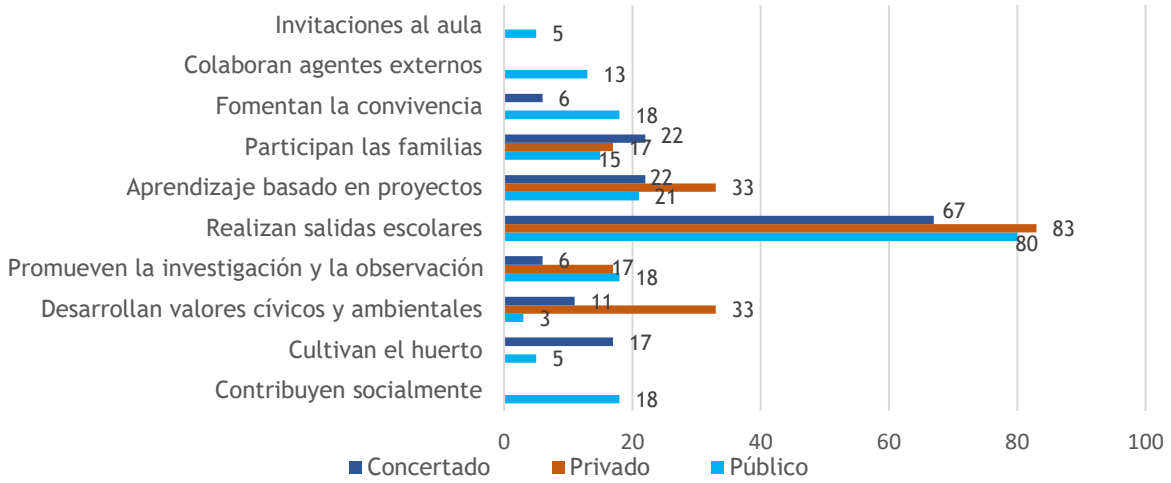

Gráfico 34. Análisis de contraste: Buenas prácticas/Titularidad del centro. Porcentajes. Elaboración propia

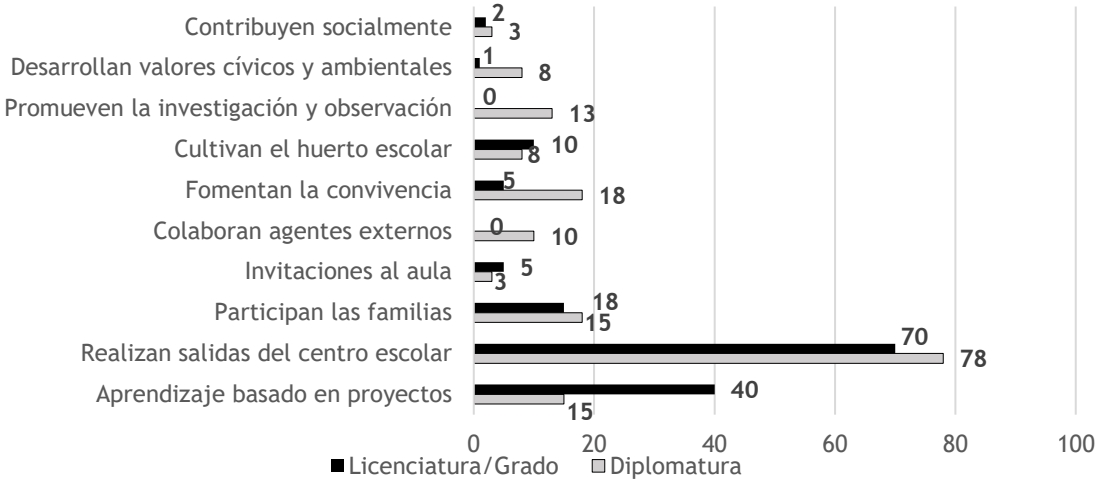

Gráfico 35. Análisis de contraste: Buenas prácticas/Estudios realizados. Porcentajes. Elaboración propia

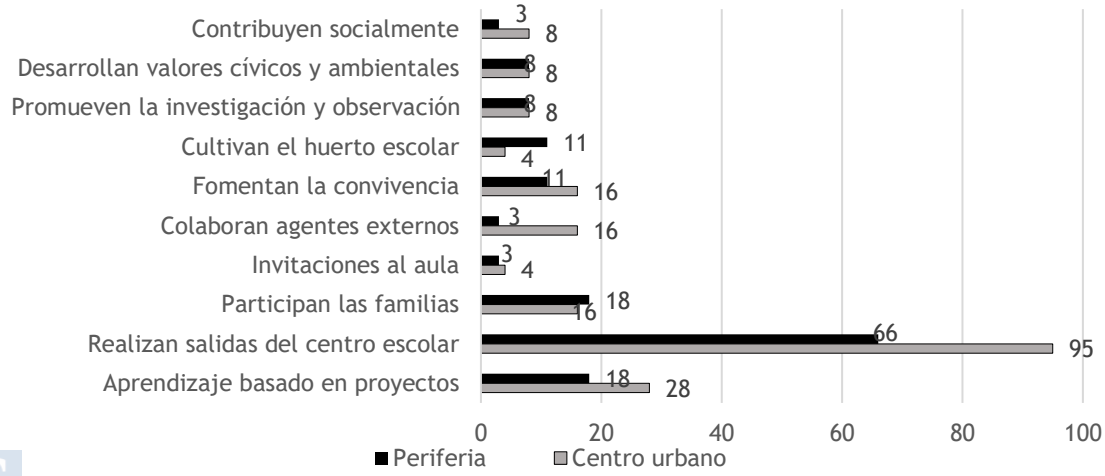

Gráfico 36. Análisis de contraste: Buenas prácticas/Contexto del centro. Porcentajes. Elaboración propia

No existe diferencia relevante en la utilización de proyectos entre el profesorado según la titularidad del centro, sin embargo, el porcentaje es significativo entre el profesorado que tiene estudios de grado o de licenciatura: un 40% hacen referencia a los proyectos educativos, frente al 15% de los y las que cursaron diplomatura. También cabe resaltar que, siendo las salidas del centro escolar la representación más genuina de buenas prácticas, en los centros escolares situados en el centro urbano el porcentaje es del 95%, frente a los centros situados en la periferia, donde baja al 66%. Posiblemente los centros escolares situados en el casco urbano valoran estas actividades como más excepcionales que en los centros de la periferia donde las actividades en el exterior son más comunes, además de la posible incidencia de la diferente extracción social del alumnado.

El profesorado que hace referencia al cultivo y cuidado de huertos escolares pertenece mayoritariamente a centros concertados. Sin embargo, las referencias a invitaciones de personas expertas al aula y las colaboraciones de personas ajenas al centro escolar son propuestas exclusivamente por profesorado de centros públicos.

4.9.2. Las salidas escolares como buenas prácticas de EBL

La imagen más consolidada de una buena práctica de EBL entre el profesorado encuestado está asociada a las salidas escolares (tabla 41). En el 84,9% de los relatos se describen actividades fuera del centro, mayoritariamente en el entorno más próximo (34 menciones) y, con frecuencia similar en contextos naturales (25) y urbanos (24). Solo en 12 casos se realizaron viajes a distancias más largas o a edificios singulares.

Tabla 42 Salidas escolares y espacios a los que se realizan. n=53. Frecuencia. Elaboración propia

Categorías	Frecuencia
Salidas del centro escolar	45
Se organizan por el entorno próximo	34
Se ubican en contextos naturales	25
Se ubican en contextos urbanos	24
Realizan viajes largos	12
Visitan o hacen referencia a monumentos o al patrimonio	12

No existe una preferencia definida por entornos naturales o urbanos, pero sí una marcada inclinación por el entorno próximo frente a destinos más alejados, posiblemente por su accesibilidad, bajo coste y contextualización. De las 45 propuestas de salidas, 34 se sitúan en el entorno próximo: el río, el parque, el barrio, las calles de la ciudad, museos o bibliotecas. Lugares como Marcelle naturaleza, Avifauna, el castro de Viladonga o granjas escuela son algunos de los destinos más frecuentados.

Para analizar los destinos que utiliza el profesorado en las salidas, se elaboró un listado de lugares mencionados en los relatos con la frecuencia de aparición (gráfico 37).

La orilla del río, los museos, la ciudad de manera inespecífica, las granjas escuela, la biblioteca y la muralla, que son espacios recurrentes como destino de las salidas escolares,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

muestran una coherencia alta con los lugares, recursos e instituciones que el profesorado declaró que utilizaba en su práctica educativa (tabla 35).

Se aprecia un uso equilibrado tanto de espacios naturales como urbanos, dependiendo del tipo de actividades propuestas. En las salidas programadas a entornos naturales, además de la exploración y conocimiento del medio, se presta atención a fomentar las relaciones grupales y la cooperación, incluyendo juegos y meriendas. Sirvan como ejemplos el "paseo hasta el área recreativa, juegos en equipo y merienda al aire libre" (cuestionario 2-P1-2); el "viaje a Marcelle naturaleza para pasar un día de convivencia con los compañeros y conocer el hábitat de los animales" (cuestionario18-P5-4); o "nos acercamos al entorno del río Miño. Una vez allí, realizamos una caminata observando la naturaleza (…) después realizamos una sesión de relajación guiada y los niños jugaron al aire libre" (cuestionario 49-C4-2). La visita a espacios naturales, el conocimiento de la vegetación y la fauna, la promoción de valores ambientales y el juego simbólico y cooperativo al aire libre son aspectos habituales de estas buenas prácticas en lugares elegidos por sus valores naturales.

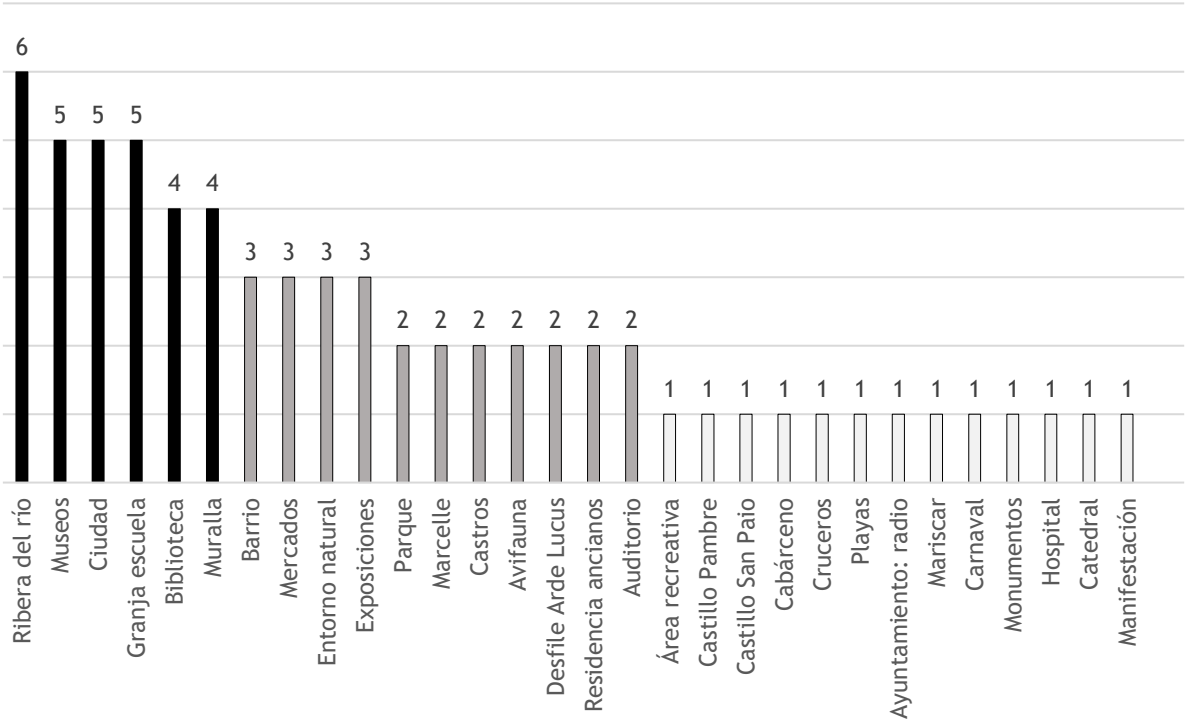

Gráfico 37 Lugares visitados y frecuencia de aparición. Elaboración propia

Las salidas en entronos urbanos suelen poner el acento en que los niños y niñas conozcan lu ciudad, calles, plazas y edificios singulares. Lo habitual es realizar un itinerario por varios lugares de la ciudad, y no suelen tener un tiempo dedicado al juego, más bien algún tiempo libre en un parque o plaza de la ciudad. Veamos brevemente algunos ejemplos representativos de este tipo de salidas. "el alumnado investiga sobre nuestra ciudad: las calles donde viven, los barrios, el patrimonio… las familias participaron en la visita a la ciudad" (cuestionario 9-P3-2); "Visita al museo de Lugo, a la biblioteca municipal y a la exposición sobre el volcán de Palma" (cuestionario 47-C3-2); "itinerario por la ciudad, recorriendo algún tramo de la muralla, visitando la catedral y localizando a San Froilán, reconociendo algunas esculturas de escritores gallegos presentes en las calles, las distintas tiendas, oficios, etc."(cuestionario 63-C6-2).

El análisis de contrastes indica que el 56% de las salidas programadas por centros públicos y el 50% de las realizadas por los centros concertados se sitúan en el entorno próximo, pero mientras los públicos se sienten atraídos en un 44% de los casos por los entornos naturales, los centros concertados lo hacen en un 56% por los contextos urbanos. También son los colegios públicos los que organizan en un 23% de los casos salidas con desplazamientos largos, frente al 6% de los concertados y el 17% de los privados.

El entorno próximo es el elegido para el 60% de las salidas realizadas por el profesorado que ha cursado una diplomatura, y utiliza de manera similar contextos naturales o urbanos. Las salidas realizadas al entorno próximo y a contextos naturales descienden de manera significativa cuando han cursado un grado o una licenciatura; en este caso, asciende de manera relevante el porcentaje de viajes largos. El gráfico 38 refleja las diferencias de comportamiento de los centros en función de la titularidad.

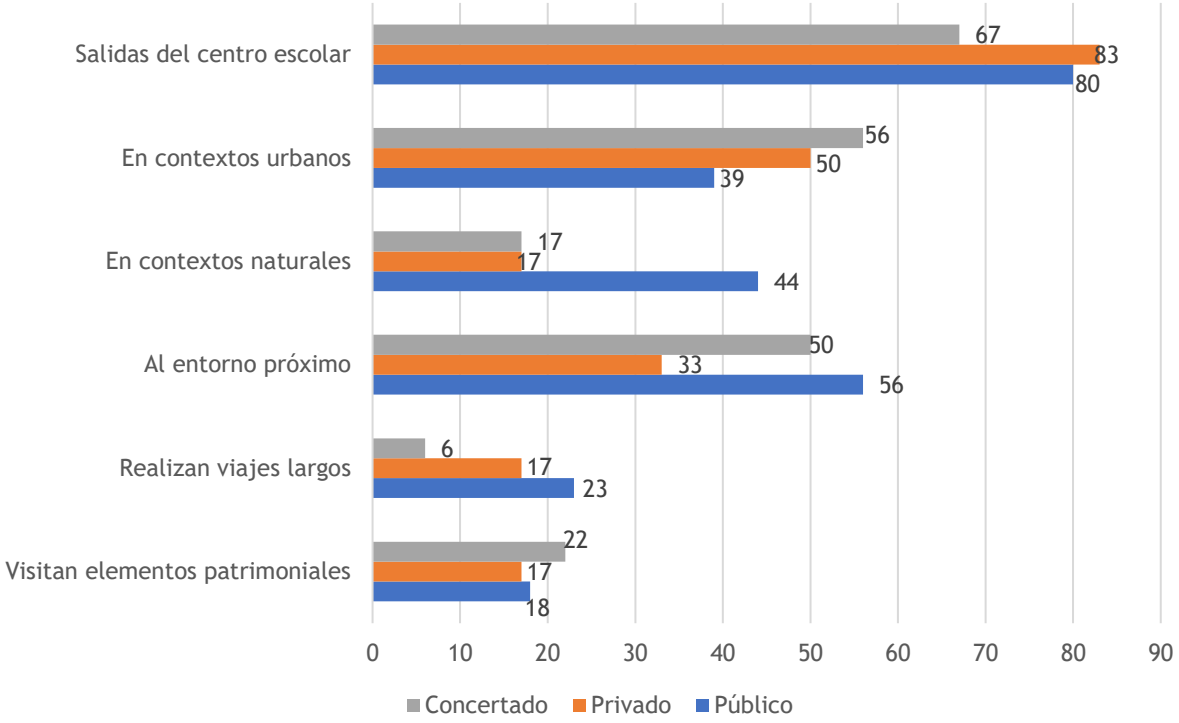

Gráfico 38. Análisis de contraste: Salidas escolares/Titularidad del centro. Porcentajes. Elaboración propia

También se aprecian diferencias reseñables entre el profesorado que lleva menos de 10 años ejerciendo en la etapa de educación infantil y el que lleva ese mismo tiempo ejerciendo en la ciudad de Lugo. En el primer caso realizan salidas al entorno próximo en un 33% de los casos, un porcentaje mucho menor que los que llevan el mismo tiempo en Lugo que utilizan el entorno próximo en un 75% de las salidas realizadas. El profesorado que lleva entre 1 y 5 años en la etapa de educación infantil utiliza los entornos naturales en un 14% de los casos frente al 36% del profesorado que trabaja en Lugo. El gráfico 39 pone de manifiesto que el profesorado con permanencia en la ciudad de Lugo entre 6 y 10 años y entre 11 y 20 años es el que realiza mayor cantidad de salidas escolares, tanto a contextos naturales como urbanos, descendiendo en los grupos de menos de 6 y más de 20 años de permanencia.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

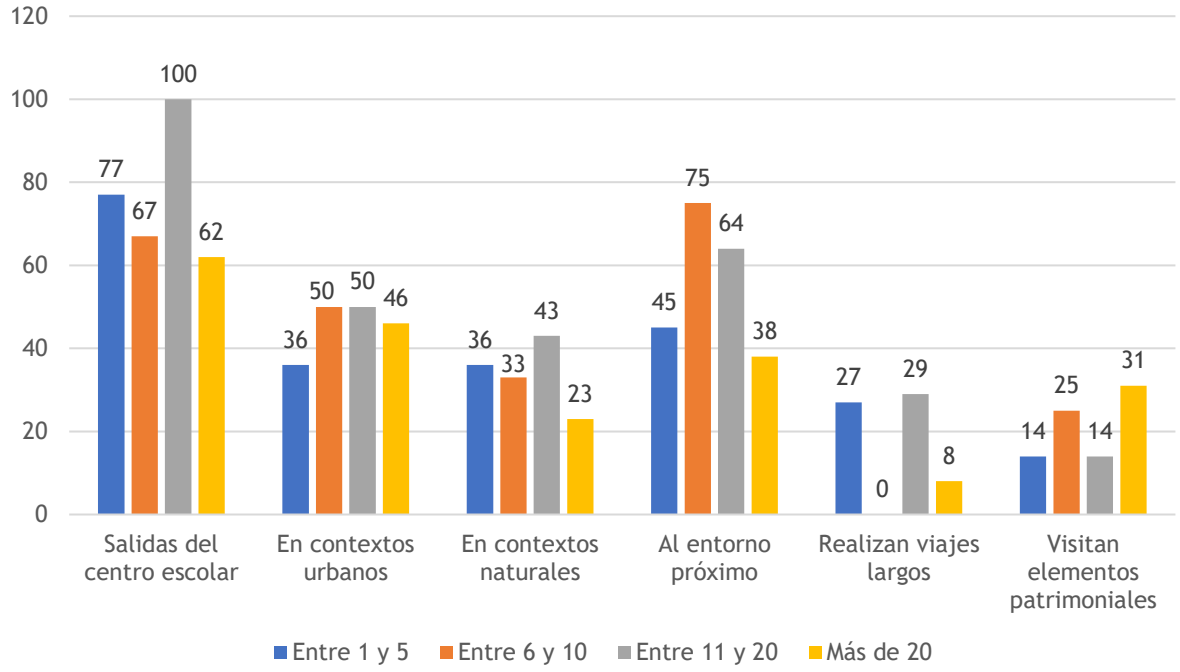

Gráfico 39. Análisis de contraste: Salidas educativas/Años de docencia en Lugo. Porcentaje. Elaboración propia.

4.10. CONCORDANCIAS Y DISCREPANCIAS ENTRE LAS EXPERTAS Y EL PROFESORADO ENCUESTADO

En el diseño de los instrumentos, tanto del grupo de discusión como del cuestionario estandarizado, se incluyeron tres preguntas cuya similitud permitía realizar una comparación entre las perspectivas del grupo de expertas y del profesorado de educación infantil encuestado. Esta estrategia metodológica posibilita un ejercicio de convergencia entre las representaciones de ambos grupos de participantes.

Cabe destacar que la mayoría de las personas implicadas, 63 docentes en el cuestionario y 7 integrantes del grupo de discusión, comparten profesión y etapa educativa, lo que garantiza una serie de experiencias comunes en la construcción de sus representaciones sobre la EBL.

El objetivo de la comparación es identificar concordancias y discrepancias en tres aspectos clave:

- Las características de la EBL
- Los factores que condicionan el uso de los recursos educativos del lugar y de la comunidad
- Las dificultades para una EBL

Para establecer puntos de comparación, se elaboró una lista de enunciados y palabras que nos permitiera identificar aquellas que tuvieran un grado suficiente de homogeneidad. Al efectuar el cotejo se tuvo presente que el volumen de las respuestas sería proporcional al tamaño de las muestras evitando así sesgos de interpretación vinculados a la cantidad de participantes (expertas 7/profesorado 63).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En el análisis del grupo de expertas se identificaron categorías y descriptores que fueron cuantificadas según su mención, sin considerar cuántas veces una misma persona hacía referencia a un aspecto. De este modo se definieron nueve enunciados representativos que sintetizan las características esenciales atribuidas a la EBL.

En el cuestionario, se solicitó, mediante una pregunta abierta, que citasen cinco palabras relacionadas con una EBL. Se obtuvieron 271 palabras y expresiones, que fueron depuradas para eliminar duplicidades, corregir incongruencias y agrupar términos con significados afines. Al igual que en el grupo de discusión, se consideró únicamente la presencia o ausencia del término, no su frecuencia de mención por una misma persona. Se identificaron 9 categorías principales que concentran la mayor parte de las respuestas y ofrecen una visión sintética de las representaciones compartidas por el profesorado de educación infantil sobre la EBL.

4.10.1. Las características de la EBL

En la tabla 43 se recogen las características atribuidas a la EBL por los dos grupos de participantes. A la izquierda se presentan las aportaciones del grupo de discusión (n=7), ordenadas de mayor a menor frecuencia de aparición, y a la derecha las respuestas del profesorado encuestado (n=63), siguiendo el mismo criterio.

Se observa un alto grado de coincidencia entre ambos grupos, que comparten 7 de las 9 categorías identificadas, aunque con diferencias en la jerarquía atribuida a cada una de ellas. Para las expertas del grupo de discusión, la EBL se define principalmente por desarrollar los aprendizajes en contextos reales (6 referencias), por los vínculos que desarrolla con el lugar y con la comunidad (5), por el uso y valoración de los recursos y el patrimonio local (4), y por promover el desarrollo integral del alumnado (4), mientras que ocupan lugares menos relevantes el desarrollo del sentido de lugar y la identidad (3), de la autoestima (2) o de valores ecológicos y de sostenibilidad (1). En el caso del profesorado de infantil participante, ocupan un lugar destacado el contacto con el entorno natural, cultural y familiar (45 menciones), seguido por la formación en valores sociales (25), y el desarrollo de los aprendizajes en contextos reales (13). La construcción de la identidad (12) y los valores ambientales y de sostenibilidadad (11) también ocupan lugares más bajos en su representación de la EBL.

Como se ve, existe un amplio consenso en ambos grupos en destacar una educación vinculada al entorno natural y social, la promoción de los aprendizajes en contextos y situaciones de la vida real, y la promoción de valores sociales y ambientales que contribuyen a la eduación de los estudiantes como ciudadanos y ciudadanas. La insistencia en unas u otras categorías deriva más de las características de los instrumentos utilizados (grupo de discusión/cuestioanrio), y del hecho de que las expertas del grupo de discusión tienden a desarrollar discuros más complejos y argumentados, mientras que el profesorado de infantil participante se centra más en las características de la enseñanza y los resultados del apredizaje.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabla 43. Características de la EBL de los dos grupos de participantes. Elaboración propia

CARACTERÍSTICAS DE LA EBLyC			
Grupo de discusión. n=7	**F**	**Cuestionario al profesorado. n=63**	**F**
Contextualiza aprendizajes (contexto real)	6	Se realiza en el entorno natural, cultural y familiar	45
Se establecen vínculos con la localidad y la comunidad	5	Fomenta valores individuales y sociales	25
Fomenta el desarrollo integral del alumnado	4	Los aprendizajes se desarrollan en un contexto real	13
Utiliza y valora los recursos y el patrimonio local	4	Genera aprendizajes significativos	12
Promueve el conocimiento del entorno y valores comunitarios	3	Provoca un sentimiento de Identidad y pertenencia, cohesión social	12
Genera emoción y motivación	3	Se utilizan y valoran los recursos locales	11
Desarrolla sentido de lugar/Identidad (marco de referencia)	3	Potencia la Educación ambiental/sostenibilidad	11
Desarrolla la autoestima	2	Acrecienta la motivación, autonomía y emoción	7
Suscita una mentalidad sostenible	1	Valora y respeta la cultura propia	4

4.10.2. Factores que contribuyen al uso de la localidad

Con las categorías y los descriptores que emergen de los datos recogidos en el grupo de discusión se fijó un listado de 10 propuestas que según las expertas pueden contribuir a un uso más frecuente de los recursos educativos del lugar y de la comunidad. A partir del análisis del cuestionario, concretamente del ítem 12, se realizó una categorización y se estableció una comparativa entre las concordancias y discrepancias que presentan ambos grupos. La cuantificación, como en el apartado anterior se realiza en función de si las personas participantes incluyen un determinado concepto no del número de veces que aparece. La tabla 44 muestra las categorías de los dos grupos junto con la frecuencia de aparición.

Tabla 44. Factores que contribuyen al uso de los recursos de la localidad. F= Frecuencia de aparición. Elaboración propia

FACTORES O CONDICIONES QUE PODRÍAN CONTRIBUIR AL USO DE LA LOCALIDAD			
Grupo de discusión. n=6	**F**	**Cuestionario al profesorado. n=63**	**F**
Formar y empoderar al profesorado	5	Reducción de ratios/personal apoyo	21
Crear itinerarios de salidas a la localidad	4	Oferta adecuada para educación infantil	17
Potenciar y difundir recursos locales	3	Implicación de las instituciones	17
Conectar colegio/localidad y comunidad	3	Colaboración con familia y comunidad	12
Vencer el miedo a salir	2	Formación e implicación del profesorado	11
Difundir ejemplos de prácticas en el lugar	2	Cambio curricular	10
Ofertas adecuadas a la educación infantil	2	Financiación	8
La agenda 2030 que apuesta por lo local	1	Colaboración del centro	5
Apoyo del centro escolar	1	Publicidad de recursos locales	5
Dotar de apoyos al profesorado	1	Espacios urbanos seguros y aptos	5

Los datos revelan una concordancia considerable entre ambos grupos, que coinciden en 7 de los 10 factores, aunque no en la importancia que otorgan a cada uno de ellos. Existe acuerdo en la necesidad de mejorar la formación y el empoderamiento del profesorado; la vinculación de la escuela con la localidad, la comunidad y las familias; la producción y difusión de recursos locales y buenas prácticas en el lugar; y hacer una oferta adaptada al nivel de educación infantil. Las diferencias aparecen cuando el grupo de expertas pone el acento en el empoderamiento del profesorado, la vinculación de la escuela con la localidad y la comunidad, y la producción y difusión de buenas prácticas y ejemplos de educación en el lugar. Por parte del profesorado participante, en cambio, se considera prioritario la reducción de las ratios en las aulas, la adecuación de los recursos de la localidad a la educación infantil, la implicación de las familias y las instituciones locales, o los cambios curriculares que promuevan y faciliten la EBL.

El grupo de discusión insistió en la necesidad de simplificar las salidas al entorno, como condición para que se conviertan en habituales en la práctica educativa (lo que explicaría su menor preocupación por aspectos logísticos o normativos). En cambio, el profesorado encuestado se hizo eco de otras cuestiones como la implicación de las instituciones, el cambio curricular y la financiación. El profesorado percibe las salidas escolares como una actividad extraordinaria, que implica un esfuerzo y unas responsabilidades importantes, lo cual coloca en primer plano factores como la colaboración del centro, de otras instituciones, la financiación o los trámites burocráticos.

4.10.3. Dificultades para una EBL

En este apartado se analizaron los obstáculos que dificultan la implementación de una EBL desde las perspectivas del grupo focal y del profesorado encuestado. Las expertas identificaron las dificultades a través de discusión abierta, mientras que las y los docentes lo hicieron usando una escala Likert (1–5).

En el gráfico 40 se muestran los resultados del cuestionario, y en el 41 los del grupo focal. La concordancia entre las categorías de los dos gráficos se identifica a través de su sincronía cromática, las categorías que no tienen concordancia se muestran con barras negras.

De las 9 categorías descritas se encuentra una homogeneidad suficiente en 6. El inconveniente que deriva de la organización de los espacios y los tiempos escolares; espacios urbanos no aptos para realizar salidas seguras; la amplitud curricular; la formación del profesorado; la itinerancia del profesorado; la colaboración de los centros con los museos y con las diferentes instituciones.

El grupo de expertas, de manera unánime piensa que el mayor obstáculo para la práctica de una EBL reside en la falta de formación y en la poca implicación del profesorado, aspecto que para el profesorado encuestado se sitúa en un término medio de dificultad (3,1 sobre 5).

En ambos grupos la presión curricular se percibe como un problema relevante (3,19 en el cuestionario), lo cual coincide con las críticas del grupo de discusión hacia la dependencia del libro de texto en detrimento de actividades de inmersión en el entorno. En el mismo rango de puntuación (3,19) se sitúa la adaptación de los espacios urbanos.

La colaboración con museos e instituciones es una de las categorías que para el profesorado encuestado supone un nivel menor de dificultad (2,61), mientras que las expertas advierten que, cuando las instituciones colaboradoras asumen un papel protagonista en las salidas, se desdibuja el proyecto pedagógico del profesorado. Con una estimación de dificultad inferior a 3 se

USC DE COMPOSTELA

localiza en las respuestas del cuestionario la categoría que hace referencia a la permanencia del profesorado en los centros, mientras que en el grupo de discusión existe una mención a la itinerancia del profesorado.

Una diferencia notable se encuentra en el tamaño del grupo. Es la dificultad más valorada por el profesorado encuestado (4,41 sobre 5), mientras que no se cita por ninguna experta. Incluso entre las expertas que trabajan en centros públicos con ratios similares, no aparece como una preocupación, lo que sugiere una diferencia de percepción o de manejo del grupo-clase. Esto puede estar relacionado con el uso de metodologías activas o con concepciones distintas del rol docente en contextos educativos al aire libre.

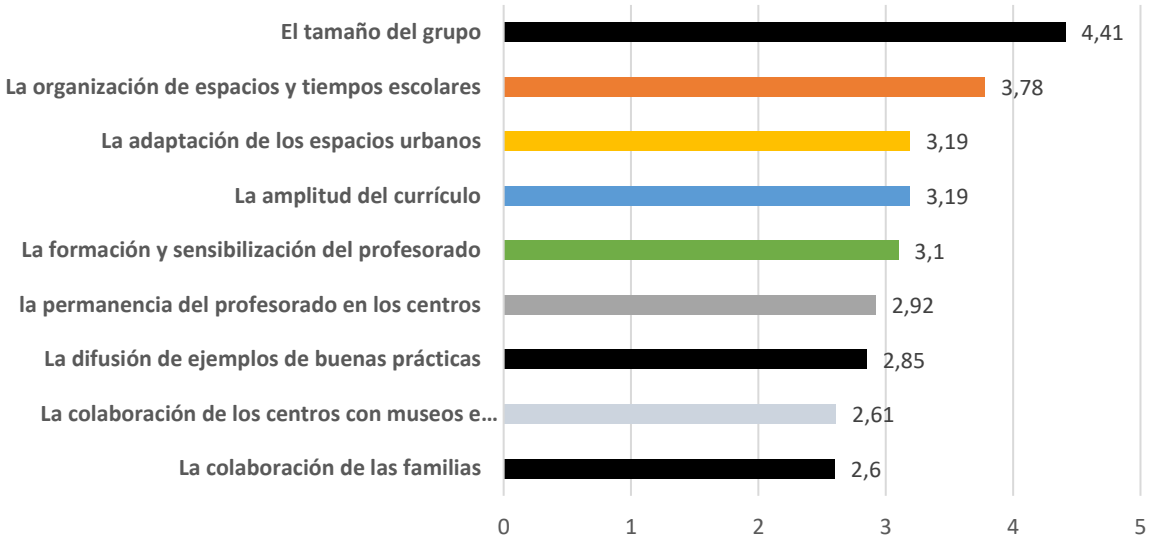

Gráfico 40. Dificultad que para una EBL suponen los elementos que se relatan. Cuestionario. Medias. n=63. Elaboración propia

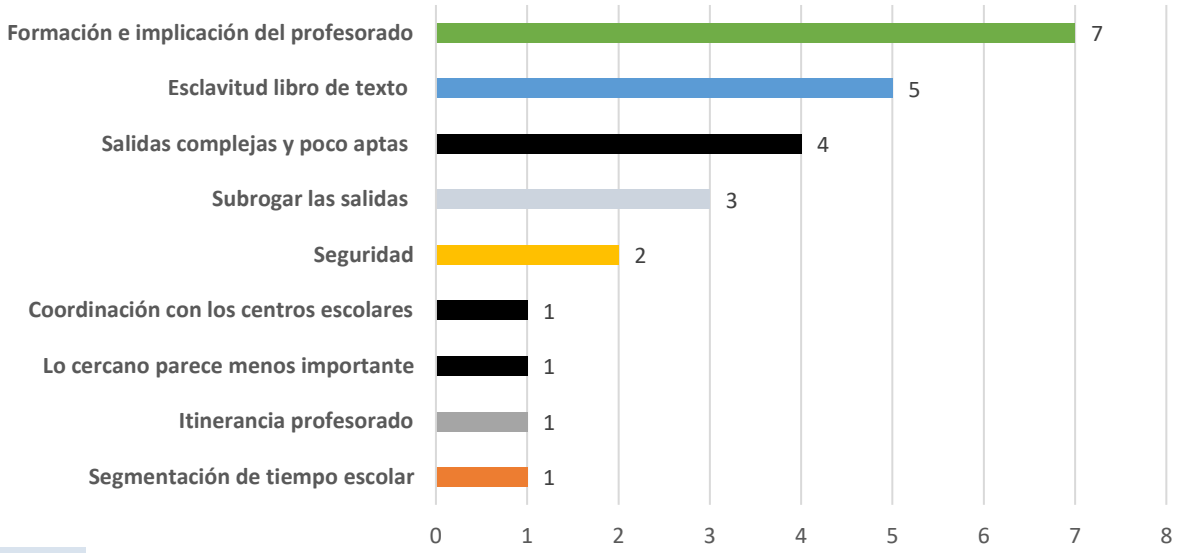

Gráfico 41. Dificultad para una EBL según el grupo de discusión. Frecuencia de aparición. n=7. Elaboración propia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Las respuestas recogidas a través del cuestionario reflejan una concepción de la EBL estrechamente vinculada al entorno más próximo, la familia, la naturaleza y la comunidad, y ponen de relieve una imagen del aprendizaje como proceso vivencial, situado y socialmente conectado. Sin embargo, también se evidencia una tensión entre el discurso simbólico y la práctica real: mientras que bibliotecas, museos o parques son recursos altamente valorados en el discurso, en la práctica cotidiana predominan aquellos más accesibles como las familias, el entorno inmediato o las fiestas locales. Esta distancia entre el ideal pedagógico y lo viable en el día a día se convierte en un rasgo característico de la experiencia docente en este ámbito.

El profesorado identifica con claridad los principales condicionantes que afectan la implementación de la EBL. Entre ellos destacan cuestiones estructurales, como la necesidad de reducir las ratios y contar con un mayor apoyo institucional; organizativas, como la implicación del personal de apoyo, una mayor flexibilidad en la programación; y, especialmente, la necesidad de que la comunidad educativa se involucre activamente. En esta representación, la formación docente emerge como un elemento clave, no solo para superar las barreras percibidas, sino para adaptar el currículo a los principios de la EBL. La formación específica, aparece como un elemento estratégico, tanto para facilitar la reinterpretación del currículo desde una mirada situada, como para generar prácticas educativas más coherentes con los principios de la EBL.

Más allá de estas limitaciones, el colectivo docente muestra un consenso amplio en torno al valor educativo de la EBL. Atribuyen a este enfoque un alto potencial para desarrollar en el alumnado el sentido de pertenencia, el respeto por el medio, y una conciencia crítica y valoración del patrimonio. Además, se reconoce que la experiencia profesional acumulada y el conocimiento del contexto territorial contribuyen a reducir la percepción de los obstáculos organizativos y a potenciar una mayor integración del enfoque en la práctica docente.

En relación con el currículo, el profesorado no lo percibe como un freno directo, aunque tampoco como un motor que impulse este tipo de prácticas. En su lugar, se observa una inclinación hacia enfoques curriculares más globalizados, competenciales y flexibles, en detrimento de modelos tradicionales centrados en la memorización y el libro de texto.

El contexto institucional también aparece como un factor modulador. Mientras que en los centros periféricos se percibe una colaboración más activa con el entorno y las instituciones locales, en los centros urbanos las iniciativas parecen depender más de la motivación individual del profesorado que de una política institucional consolidada.

En cuanto al papel de las familias, el profesorado las valora como aliadas estratégicas. Su implicación es vista como un recurso clave para la puesta en marcha de experiencias significativas. En los centros concertados y de la periferia, esta colaboración se percibe como más cercana y fluida. Las barreras identificadas son escasas y puntuales, lo que refuerza la idea de que la EBL se apoya en el fortalecimiento de la relación escuela-familia-comunidad.

Entre todos los resultados, destacan con especial fuerza las salidas escolares. Estas emergen no solo como una práctica recurrente, sino como el ejemplo paradigmático de lo que el profesorado entiende por buenas prácticas en el marco de la EBL. Las experiencias más valoradas por el profesorado están ligadas a actividades fuera del aula, en contacto con el patrimonio natural, cultural y social del entorno. Estas prácticas permiten al alumnado observar,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

descubrir, interactuar y construir un vínculo afectivo y cognitivo con su localidad, así como desarrollar la conciencia ambiental y el respecto por el patrimonio local.

El 84,9% de las buenas prácticas relatadas se relacionan con salidas escolares, lo que confirma su centralidad en la representación docente. Son descritas como momentos con un alto valor educativo, capaces de activar la curiosidad, la emoción, el trabajo en equipo y el compromiso social. Si bien el profesorado es consciente de los desafíos que implican (la planificación, la coordinación y el tiempo requerido), también reconoce que su realización depende más del compromiso y la voluntad del profesorado y del centro que del respaldo institucional.

Resulta especialmente significativo que el propio centro escolar no aparezca como el principal espacio de buenas prácticas, salvo en casos vinculados al huerto escolar. Esta ausencia refuerza la idea de que el aprendizaje significativo, desde la perspectiva del profesorado, ocurre más allá del aula, en la calle, en el parque, en el museo, en la comunidad. La EBL, en este marco, se proyecta como una pedagogía abierta, contextual y transformadora, que convierte el territorio en un espacio de conocimiento, de encuentro y de construcción de ciudadanía crítica.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 5.
Buenas prácticas de educación basada en el lugar

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 5.

BUENAS PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN BASADA EN EL LUGAR

En este capítulo, que pretende ofrecer un cierto efecto de triangulación de la investigación, se han seleccionado dos escuelas como ejemplos de buenas prácticas de Educación Basada en el Lugar en el contexto de Galicia y en la etapa de educación infantil –Nenea, medrar creando y Montessori Compostela– para analizar en profundidad la forma en que se ponen en práctica en dos escuelas con pedagogías alternativas algunos principios del enfoque educativo de la EBL.

Se ofrecen los resultados obtenidos a partir de las entrevistas en profundidad a las directoras de ambos centros, para las que se utilizó un guion de preguntas que fue enviado a las entrevistadas, juntamente con una breve descripción de la investigación, los objetivos y la función que cumplen las entrevistas. El instrumento también fue validado por personas expertas en metodología de la investigación.

A partir de la literatura sobre buenas prácticas en EBL y de los resultados de los capítulos anteriores, se han identificado una serie de rasgos que deben reunir las buenas prácticas de educación en y para el lugar. Estos rasgos proporcionaron las categorías para el guion de la entrevista y también sirvieron para la comprobación del grado de cumplimiento por parte de las dos escuelas seleccionadas.

5.1. BUENAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

La UNESCO (2007) propuso redefinir la calidad de la educación considerando cinco dimensiones: relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia. Estas dimensiones son igualmente aplicables a la educación infantil, aunque definir la calidad en esta etapa resulta más complejo debido a la diversidad de necesidades y la multiplicidad de programas y actores involucrados. Los indicadores más utilizados para evaluar la calidad en los programas de educación infantil incluyen el entorno educativo, la formación del profesorado, la proporción de estudiantes por docente, y los procesos educativos y de gestión (Blanco Guijarro, 2008).

La práctica educativa, es uno de los factores determinantes de la calidad. Implica componentes éticos que orientan la acción hacia la mejora de las circunstancias y de los contextos en los que se desarrolla. No existe un modelo único de buena práctica aplicable a todas las situaciones; más bien, estas deben responder eficazmente a las demandas específicas de los contextos en que se sitúan (Mendioroz y Rivero, 2019). Según Zabalza (2016) y deben cumplir una función transformadora que priorice los aspectos éticos y de mejora sobre los técnicos. Además, deben ser valiosas para las personas involucradas y estar vinculadas al entorno específico donde se generan.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La UNESCO, en el marco del programa MOST (Management of Social Transformations), analiza las buenas prácticas educativas e identifica cuatro rasgos fundamentales: innovadoras, efectivas (impacto tangible sobre la mejora), sostenibles (efectos se mantiene en el tiempo), y replicables (sirven como modelo para otras iniciativas) (Cuevas y Mela, 2019, p. 148).

Son muchos los autores que han intervenido en la discusión sobre las buenas prácticas en educación infantil. En la tabla 45 se recogen los criterios propuestos por Beresaluce (2009), Mendioroz y Rivero (2019) y Michelini (2019).

Tabla 45. Rasgos de buenas prácticas en educación infantil. Elaborado a partir de Beresaluce (2009); Michelini (2019) y Mendioroz y Rivero (2019). Elaboración propia

Beresaluce (2009)	Michelini (2019)	Mendioroz y Rivero (2019)
Combina estructura y acción. Aprender haciendo	Se basan en un marco teórico	Se sustentan en un marco teórico sólido
Surgen de la infancia, se adaptan a cada estudiante	Otorgan protagonismo a todos los implicados	Surgen de la infancia y respetan su ritmo madurativo
Crean oportunidades aprendizaje en ambientes cuidados	Se enmarcan en el Proyecto Educativo	Promueven experiencias ricas en contextos reales
Utilizan pareja educativa y materiales adecuados	Proporcionan retorno reflexivo a partir de la experiencia	Promueven la participación de toda la comunidad
Promueven colaboración con la familia y la comunidad	Aplican conocimientos científicos a la práctica	Tienen un componente lúdico importante
Favorecen la libertad expresiva y la creatividad	Inspiran nuevas investigaciones	Promueven la autonomía, la creatividad y el pensamiento divergente
Documentan el proceso, la experiencia y la reflexión	Promueven la participan de las familias	Se desarrollan en pareja educativa y con materiales adaptados y estéticos
Evalúan de forma continua y colegiada	Evalúan el proceso y los resultados	Documentan y evalúan el proceso de forma continuada

Una buena práctica educativa se fundamenta en un marco teórico sólido que guía su implementación y facilita su coherencia pedagógica. Estas prácticas surgen y se adaptan a las necesidades de la infancia, respetando las características y el desarrollo de los niños y las niñas. El ambiente de aprendizaje y los materiales utilizados son cuidadosamente diseñados para favorecer el proceso educativo. Son prácticas que promueven investigaciones activas en las que los y las estudiantes aplican sus conocimientos de manera práctica, lo que fomenta su creatividad, autonomía y autoestima. Es esencial la colaboración de las familias y de la comunidad. La evaluación se realiza de manera colegiada abarcando todo el proceso educativo.

Cuando se habla de la práctica en cualquier etapa educativa, pero especialmente en la educación infantil, es imprescindible considerar la labor del profesorado, no solo como formador de niños y niñas, sino como guía para las familias y agente de innovación y transformación. El trabajo docente del profesorado transformador se conforma en la formación inicial y continuada, se desarrolla a través del trabajo en equipo y la reflexión crítica, y es intrínseca a la pasión por enseñar. Las prácticas de este profesorado pretenden superar las propuestas estandarizadas, se adaptan al contexto del centro y a las circunstancias de cada comunidad, y generan oportunidades para que el alumnado comprenda el mundo a través de experiencias en contextos reales. El objetivo último de estas buenas prácticas es regenerar la vida de las personas y de la sociedad

(Cuevas y Flores, 2019). Algunas de las características de este profesorado según Beresaluce (2009) y Mendioroz y Rivero (2019) se presentan en la tabla 46.

Tabla 46. Características del profesorado. Elaborado a partir de Beresaluce (2009); Mendioroz y Rivero (2019). Elaboración propia

Mendioroz y Rivero, (2019)	Beresaluce, (2009)
Curioso	Experimentador
Observador	Documenta los procesos
Reflexivo	Analiza y reflexiona
Investigador	Investigador permanente
Comprometido con su trabajo	Prepara el ambiente de aprendizaje y planifica los procesos
Aprende junto a la infancia	Fomenta las dudas y búsqueda de soluciones
Permanente formación	Se forma constantemente
Cree en el potencial infantil	Intercambia ideas, colaborador
Escucha de forma activa	Recursos originales y creativos

5.2. BUENAS PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN BASADA EN EL LUGAR

Partiendo de la literatura sobre EBL (capítulo 1 de la tesis) y de las aportaciones, tanto de las expertas del grupo de discusión (capítulo 3), como del profesorado de educación infantil participante en la investigación (capítulo 4, apartados 4.9 y 4.10), hemos elaborado una relación de características que deben reunir las propuestas de Educación Basada en el Lugar para ser consideradas buenas prácticas (tabla 47), a efectos de selección de dos ejemplos de buenas prácticas de EBL en el contexto de Galicia.

Tabla 47. Características de las Buenas Prácticas de EBL. Elaboración propia a partir de la literatura y de los resultados de esta investigación

Características de una Buena Práctica en el Lugar
Se fundamentan en un marco teórico sólido y se integran en el proyecto educativo del Centro
Surgen de las necesidades de la infancia y se adaptan a sus intereses y nivel madurativo
Toman como referencia el lugar y promueven experiencias educativas que implican al alumnado en los problemas del entorno natural y social
Fomentan la participación y el compromiso de las familias y de la comunidad
Cuidan y recrean los ambientes de aprendizaje y los materiales educativos
El profesorado reúne cualidades como curiosidad, observación e investigación. Guía y documenta el proceso de enseñanza y aprendizaje
Son experiencias interdisciplinares, promueven la autonomía y desarrollan la creatividad y la autoestima
La evaluación es continua y colegiada y se basa en la documentación del proceso

USC UNIVERSIDADE

En definitiva, una buena práctica de EBL conecta los centros escolares con su entorno, ya que surge y se nutre del lugar y de la comunidad en la que se desarrolla. Se fundamenta en un

marco teórico sólido y en un proyecto educativo orientado al desarrollo cognitivo, emocional y social del alumnado. Surge de y responde a las necesidades e intereses de la infancia y se adapta a los ritmos y los tiempos particulares de cada estudiante.

Estas prácticas educativas se construyen a partir de experiencias reales en el lugar que permiten a los y las estudiantes resolver problemas poniendo en práctica sus conocimientos, tomando decisiones y reflexionando sobre el propio proyecto. Son prácticas que generan cambios significativos en la manera en la que el alumnado se relaciona con el entorno, fomentando una conexión profunda con el lugar y la comunidad, incluyendo a las familias como parte activa del proceso educativo. El vínculo y el compromiso que se establece con el lugar desarrolla el sentido del lugar, fomenta la autonomía, la creatividad, el liderazgo y la participación, lo que contribuye a la formación de una ciudadanía crítica.

Las propuestas requieren diseños reflexivos, elaborados por un profesorado formado, tanto en el conocimiento del lugar en el que se asienta la escuela, como en la manera de aprovechar sus potencialidades educativas. Valoran la importancia del ambiente de aprendizaje y asumen un rol observador y de guía. Asimismo, evalúan los proyectos de manera global, continua y colegiada, utilizando la documentación del proceso como evidencia y como punto de partida para diseñar nuevos proyectos.

5.3. DOS EJEMPLOS DE BUENAS PRÁCTICAS DE EBL

Para proceder a la selección de dos casos de buenas prácticas de EBL en nuestro entorno más próximo, se trató de contrastar los criterios que se seleccionaron para identificar buenas prácticas con los centros educativos de Galicia que desarrollan proyectos que toman como referencia el lugar y la comunidad y que, al mismo tiempo, están familiarizados con la corriente educativa de la EBL.

En este proceso, se tuvieron en cuenta las siguientes escuelas que promueven pedagogías alternativas en Galicia: *Waldorf meniñeiros* (Friol. Lugo); *Galicia Montessori*, en Bertamiráns (Ames); *Colegio International Montessori Compostela* (Santiago de Compostela); *Montessori Coruña* (A Coruña); *Pangea Active School* (A Coruña). *Gándara International School* (Gondomar); *Eleven School* (Vigo); *Amadahi* (Oleiros. A Coruña); *Foresta* (Gondomar); *Nenea medrar creando* (Lugo). Utilizando como criterios la información disponible en los sitios web de los centros, la literatura que da cuenta de algunas de estas experiencias educativas alternativas, y también por razones de conveniencia y acceso, se seleccionó el *Colegio International Montessori Compostela* (Santiago de Compostela) y *Nenea, medrar creando* (Lugo).

Pasamos a hacer una presentación de los datos de identificación de ambos centros antes de proceder al análisis de las entrevistas a las personas responsables de los mismos.

5.3.1. Colegio Internacional Montessori Compostela

El Colegio Internacional Montessori Compostela es un centro trilingüe, laico e independiente, que inició su andadura en septiembre de 2016 en las instalaciones de la Colegiata de Sar, situada en la zona sureste de la ciudad de Santiago. Este proyecto educativo surge de la iniciativa de dos personas que venían del mundo de la cooperación internacional. Movidos por del deseo de "transformar el mundo", decidieron que el cambio debía comenzar por la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

educación desde los primeros años. Tras estudiar diversas propuestas pedagógicas, encontraron en la pedagogía Montessori el enfoque deseable.

El colegio está dirigido por una persona acreditada por AMI (Asociación Montessori Internacional), y todo su profesorado posee la certificación Montessori. Reconocido como centro docente extranjero por la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia y certificado por una agencia estadounidense, el colegio ofrece educación en aulas multigrado siguiendo las etapas de desarrollo definidas por Montessori. Cuenta con el segundo ciclo de educación infantil (3-6), primaria (6-12) y secundaria (12-18).

En el pensamiento pedagógico de Montessori destacan cuatro aspectos esenciales: a) la formación de un profesorado que estudie a su alumnado y transforme la escuela en ambientes que favorezcan el libre movimiento y expresividad de niños y niñas; b) los alumnos y alumnas son personas capaces y activas. Será la observación atenta e individualizada de cada estudiante la premisa ineludible para su educación; c) la persona adulta debe dejar que el alumnado exprese sus potencialidades de manera libre y espontánea, pero estas capacidades deben estimularse mediante ambientes preparados y adaptados al desarrollo infantil; d) cada ambiente cuenta con áreas de aprendizaje y material específico que debe adaptarse a las características y necesidades del alumnado (Prellezo, 2010).

Para las escuelas Montessori, al igual que para las Reggio Emilia, el entorno es considerado un docente más. Todas las disciplinas deben aprenderse a través de los sentidos mediante un entorno cuidadosamente preparado por el profesorado. La variedad y calidad de los materiales didácticos que se encuentran en el entorno fomenta en el alumnado el desarrollo de la independencia y la responsabilidad (Wardle, 2009). Sanchidrián (2020) advierte que las escuelas Montessori se han convertido en una franquicia, y es preciso identificar los centros que siguen su pedagogía frente a los que solo utilizan la marca.

Para incluir el centro educativo como ejemplo de buena práctica de EBL, se analizó su página Web (Montessori Compostela, 2018), donde se destacan como objetivos principales: incentivar y proteger el desarrollo de las potencialidades del alumnado en un entorno de seguridad emocional, y caminar en post de una ciudadanía intercultural. Afirman que estos son los cimientos en los que se asientan las actividades docentes propuestas por profesionales con sólida formación y calidad humana.

Los rasgos distintivos del centro son:

a) Metodologías activas. Fomentan la autonomía y el auto aprendizaje dentro de ambientes preparados y dinámicos. En cada ambiente existe gran variedad de recursos que integran todas las áreas curriculares favoreciendo un desarrollo armónico y respetando los ritmos e intereses del alumnado;

b) Internacionalización. La ciudad entendida como confluencia de culturas, lenguas y tradiciones diferentes que tienen su reflejo y se integran en el aula;

c) Coeducación. Promueve la revisión constante de las relaciones y enfoques del alumnado como ser individual y como miembro de una colectividad y de las responsabilidades que adquiere consigo y con la comunidad;

d) Pedagogía Montessori. Centrada en el alumnado y en su capacidad para, en ambientes preparados y guiados por docentes que observan y guían respetando ritmos e intereses, desarrollar capacidades y conocimientos que les ayuden a vivir y a relacionarse con el mundo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

El centro cuenta con más de 4.000 m2 de zona exterior en la que se trata de recuperar y regenerar elementos propios del paisaje del entorno. Este espacio exterior se utiliza todos los días durante una parte de la jornada con la intención de "crear un fuerte sentido de comunidad y respeto por los demás y por el entorno" (Montessori Compostela, 2018).

5.3.2. Nenea, medrar creando

Las escuelas al aire libre en Galicia representan un movimiento emergente que busca transformar hábitos escolares y la relación con el entorno natural (Díaz y Otero, 2018). Este modelo educativo responde a un cambio de paradigma en la manera de ocupar el territorio, de relacionarse con los espacios y de valorar la naturaleza, especialmente en un contexto donde las ciudades no están diseñadas para la infancia (Tonucci, 2015), y el mundo rural con sus valores, tiempos y cultura está en retroceso. La presencia de estas escuelas no solo beneficia al alumnado, sino que revitaliza los lugares en los que se asientan, y apoyan la recuperación del paisaje, la fauna y la cultura del lugar. *Nenea, medrar creando*, es una de las escuelas al aire libre situada en una zona rural.

La asociación educativa Nenea nació en 2014 y dio lugar a la escuela en la naturaleza *Nenea, medrar creando*, en el año 2015. Está ubicada en la parroquia de San Xoán do Alto (Lugo), un lugar que forma parte de la reserva de la biosfera Terras do Miño. Surge de las inquietudes de una maestra de educación infantil y pedagoga que en un momento de "crisis personal" (entrevista NMC, p. 1) se propuso crear su propio proyecto educativo. Es un centro singular basado en la permanencia en la naturaleza y el acompañamiento. Sigue el concepto de escuela bosque y pertenece a la Asociación Nacional de Educación en la Naturaleza (EDNA) que, además de establecer unos criterios de calidad para los proyectos de educación en la naturaleza, se ocupa de la formación, asesoramiento y apoyo en este ámbito (EDNA, 2018).

El proyecto de Nenea se basa en el aprendizaje respetuoso, en el vínculo con la naturaleza y en los cuidados desde la igualdad. Su proyecto pedagógico se fundamenta en el desarrollo integral de la infancia a través del juego y de la exploración y comprensión de su entorno. Conecta de manera transversal las diferentes áreas curriculares, promueve el trabajo en grupos heterogéneos, y la naturaleza es el espacio en el que se generan y desarrollan todos los proyectos. Hace compatible el acompañamiento respetuoso de las docentes con la curiosidad y el interés innato de la infancia por el medio natural (Nenea, 2024).

Nenea incorpora elementos de diferentes corrientes educativas como las escuelas en la naturaleza, Reggio Emilia, Montessori y Waldorf. Son rasgos esenciales del proyecto educativo el juego libre, el aprendizaje autodirigido, el acompañamiento respetuoso, la conexión con la naturaleza, el aprendizaje vivencial y la flexibilidad y adaptabilidad (Nenea, 2024). Las actividades no están fijadas de antemano, su organización temporal varía para adaptarse a los ritmos, necesidades e intereses del alumnado (Díaz y Otero, 2018).

5.4. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

Se optó por la entrevista semiestructurada como instrumento para recopilar información detallada sobre los dos centros seleccionados. Este método se considera idóneo para explorar en profundidad las perspectivas y experiencias de las expertas consultadas, permitiendo así una comprensión más rica y matizada del fenómeno objeto de estudio (Ibarra-Sáiz et al., 2023). El formato elegido incorpora preguntas de respuesta abierta y ejes temáticos predefinidos, al

tiempo que concede a las interlocutoras la flexibilidad necesaria para abordar estos aspectos con amplitud. Esta aproximación facilita la emergencia espontánea de variaciones temáticas y propicia una exploración más minuciosa de las cuestiones planteadas (Hernández-Sampieri et al., 2018)

Se entrevistó a las responsables de los dos centros educativos. Una de las entrevistadas es la directora de la escuela bosque Nenea, medrar creando (a partir de ahora, entrevistada NMC). La otra, la directora la escuela Montessori Compostela (a partir de ahora entrevistada MC). Las entrevistas se realizaron en las sedes de ambos centros y fueron grabadas y transcritas. En el texto, las partes parafraseadas de sus discursos se identifican con N (Nenea) o M (Montessori) seguida del número de página en la que se encuentra el fragmento reproducido. Las transcripciones se pueden consultar en el anexo 8.

Para llevar a cabo la tarea de codificación, se recurrió al programa informático MAXQDA, una aplicación especializada en el análisis cualitativo. Esta herramienta no solo facilita la sistematización y organización de los datos, sino que también genera representaciones visuales que contribuyeron a una exposición más clara y accesible de los resultados.

El proceso de codificación se basó en categorías derivadas del guion de las entrevistas. En algunos casos, emergieron temas relevantes en respuestas vinculadas a preguntas aparentemente no relacionadas. Por ejemplo, información pertinente al código "Familias" surgió en el contexto de interrogantes enfocados en la interacción comunitaria. Finalmente, se han creado 4 códigos y 15 subcódigos (tabla 48).

Tabla 48. Entrevista semiestructurada: códigos y subcódigos. Elaboración propia

Códigos	Subcódigos
Fundamentos personales y pedagógicos	Origen
	Enfoque
	Currículum
Puesta en funcionamiento, método	Metodología
	Elementos esenciales
	Jornada tipo
	Ratio
	Profesorado
	Evaluación
Contexto	familias
	Comunidad
	Naturaleza
Impacto	Desarrolla el sentido del lugar
	Beneficios/Ventajas
	Adaptación al sistema ordinario

5.4.1. Fundamentos personales y pedagógicos

Montessori Compostela y Nenea son dos proyectos educativos que tienen una intensa relación con las vivencias y convicciones de las personas que las imaginaron, lo que las llevó a implicarse activamente en los modelos pedagógicos que orientan sus propuestas educativas.

USC DE COMPOSTELA

5.4.1.1. Origen

El origen de estas dos escuelas está profundamente enraizado en las experiencias personales y profesionales de sus fundadoras, así como en una visión crítica de los sistemas educativos convencionales. Este enfoque alternativo surge como respuesta a las necesidades percibidas en la educación infantil y como un intento de crear un modelo educativo transformador.

En el caso de la directora NMC, su formación como pedagoga y su experiencia en un centro privado con un enfoque alejado del modelo tradicional fueron determinantes. Esta trayectoria le permitió identificar carencias en el sistema y visualizar una alternativa, lo que la impulsó a diseñar su propio proyecto educativo.

La directora de MC, en cambio, proviene del ámbito de la ingeniería y de la cooperación internacional. Su experiencia en distintas ONG le brindó una perspectiva global sobre el desarrollo y la educación, lo que la llevó a cuestionar los modelos educativos existentes y a buscar una educación alternativa para su hijo y para las familias de su entorno.

Aunque las motivaciones iniciales no sean las mismas, la perspectiva de ambas educadoras refleja un enfoque complejo que busca abordar problemas sociales más amplios a través de la educación temprana. Su compromiso se traduce en un proceso de formación profundo, en el que identificaron pedagogías afines a sus inquietudes. NMC encontró en las escuelas bosque una respuesta adecuada a la desconexión de la infancia con la naturaleza, mientras que la MC halló en la pedagogía Montessori un enfoque alineado con su deseo de formar personas autónomas, responsables y comprometidas socialmente.

Además de la formación específica en estas metodologías, ambas realizaron un trabajo de exploración de proyectos similares dentro del contexto nacional, lo cual les permitió contrastar y consolidar sus ideas. La directora de MC, por ejemplo, compaginó su formación Montessori con el grado en educación infantil y realizó visitas y prácticas en escuelas españolas de referencia. Por su parte, la responsable de NMC conoció directamente proyectos pioneros como Saltamontes o Bosque Escuela, así como otras propuestas de educación activa, lo que enriqueció su visión y reafirmó su decisión.

Finalizado el proceso formativo y de exploración de otros proyectos educativos vanguardistas a nivel nacional, ambas inician el proceso de creación de sus escuelas. MC mencionó los desafíos iniciales al intentar formar una cooperativa. En cambio, NMC relató cómo su proyecto comenzó a atraer a familias una vez que contaron con la formación y los medios necesarios.

Pese a estas sutiles diferencias en cuanto a las motivaciones y el inicio del proyecto, resulta interesante notar como las experiencias previas en diversos contextos influyeron en la visión de las fundadoras. Las experiencias de MC en consultorías con ONG para proyectos de educación para el desarrollo le permitieron identificar carencias en el sistema educativo tradicional, como la falta de comunicación significativa entre personas adultas y la infancia.

En definitiva, el origen de los dos proyectos educativos se caracteriza por una combinación de experiencia profesional, formación específica y una visión crítica de la educación tradicional. Las fundadoras, motivadas por sus trayectorias personales y observaciones de otras experiencias, buscaron crear alternativas educativas que respondieran mejor a las necesidades del alumnado y que tuvieran un impacto transformador en la sociedad. Este enfoque refleja una tendencia creciente hacia modelos educativos más holísticos, centrados en los y las menores y que buscan, no solo los logros académicos, sino también el desarrollo integral y la conexión con la naturaleza.

5.4.1.2. Enfoque

El criterio que guía estos centros es, como se verá a lo largo del análisis, integral y centrado en el alumnado, aunando diversos elementos de pedagogías alternativas y basado, fundamentalmente, en la conexión con la naturaleza y el desarrollo integral de las personas. Este enfoque educativo se caracteriza por una visión que prioriza el autoconocimiento, la autonomía y el bienestar emocional sobre la mera adquisición de contenidos académicos, aunque, como ambas entrevistadas coinciden en afirmar, estos tampoco se descuidan.

Dos pilares fundamentales compartidos por ambas escuelas son la autonomía del alumnado y el contacto estrecho con la naturaleza. Este último adquiere especial relevancia en el caso de NMC, donde se considera una necesidad prioritaria en la infancia. Su propuesta se basa en una relación directa, regular y permanente con el entorno natural, considerado clave para el desarrollo infantil y fuente constante de estímulo y aprendizaje. Para este tipo de proyecto, la conexión con el entorno natural es fundamental para el desarrollo de la infancia, además de proporcionarle un contexto de aprendizaje variado y estimulante. En el caso de MC, el amplio espacio exterior preparado para las actividades diarias sirve de escenario para el contacto con la naturaleza y para promover relaciones sociales basadas en la autonomía y la cooperación.

El enfoque pedagógico de estas escuelas se nutre de corrientes educativas alternativas. La nube de palabras construida a partir de las entrevistas (gráfico 42) permite acceder a los referentes pedagógicos de ambos proyectos.

Gráfico 42. Nube de palabras: corrientes, enfoques y proyectos inspiradores de MC y NMC. Elaboración propia

La escuela bosque NMC reconoce influencias de pedagogías alternativas como Montessori, Reggio Emilia y Waldorf, mientras que la escuela Montessori se alinea exclusivamente con esta metodología, si bien su directora reconoce similitudes con otros modelos que ha observado, como los centros rurales en Perú que integran trabajo y estudio en su propuesta educativa.

En lo que respecta a la etapa de infantil, común a ambas escuelas, se evidencia una coincidencia fundamental en la idea de que los primeros años de vida deben centrarse en el autoconocimiento. NMC considera esencial que el alumnado aprenda a conocerse, a valorarse y a construir una identidad sólida antes de pasar a otras etapas educativas. En MC, esta etapa se concibe como preparatoria, en la que, mediante un aprendizaje sensorial, los niños y niñas desarrollan su inteligencia, voluntad y personalidad a través de la interacción con un entorno cuidadosamente preparado.

Ambas propuestas reconocen la importancia de ofrecer tiempo y espacio para que el alumnado explore, reflexione y tome decisiones de forma autónoma. Desde NMC se subraya que ese espacio de libertad les permite conectarse consigo mismo, elegir libremente sus

actividades y desarrollar su iniciativa personal. En MC, este principio se refleja en la eliminación sistemática de obstáculos por parte de los y las adultas, permitiendo a la infancia desarrollar su independencia desde edades tempranas. La observación cuidadosa sin interferencia directa es un componente clave del trabajo docente en esta etapa. Por lo tanto, ambas escuelas siguen una perspectiva muy similar en este sentido, aunque parece percibirse un plan más preestablecido en el caso de MC vinculado al método Montessori.

Estas prácticas pretenden un alto grado de empoderamiento infantil. Se promueve que los niños y niñas tomen decisiones, resuelvan conflictos y colaboren entre sí, lo que contribuye al desarrollo de una identidad segura y una percepción positiva de las propias capacidades. En NMC, se busca que cada niño y niña identifique sus habilidades personales y aprenda a ponerlas al servicio del grupo.

Otro aspecto crucial de estos enfoques es la idea de "educar en la vida" en lugar de "educar para la vida". Este principio se aplica en situaciones cotidianas, donde los niños y niñas participan activamente en la resolución de problemas y en la satisfacción de necesidades reales.

Estos métodos basados en la autonomía tienen la consecuencia lógica en el papel del profesorado. El personal educador o "guía" es más una persona acompañante que un instructor tradicional. En NMC, se describe esta figura como una guía que orienta al alumnado desde una posición cercana y horizontal, promoviendo la ayuda mutua entre iguales antes de intervenir. En MC, este acompañamiento se traduce en una atención basada en la observación, donde gran parte de la jornada, especialmente en infantil, se dedica a observar sin intervenir, permitiendo al alumnado actuar libremente y sin condicionamientos.

En resumen, el enfoque pedagógico de estas escuelas se caracteriza por una visión integral del desarrollo infantil, que prioriza el autoconocimiento, la autonomía y la conexión con la naturaleza. Se basa en la idea de que el aprendizaje más significativo ocurre en contextos reales y a través de experiencias auténticas, donde las niñas y los niños tienen la oportunidad de explorar, reflexionar y desarrollar sus propias capacidades en un entorno de apoyo y respeto.

5.4.1.3. Currículo

El currículo descrito en las entrevistas es flexible y adaptativo, integrando elementos del currículo oficial con metodologías alternativas centradas en el desarrollo integral. Este enfoque se caracteriza por su capacidad de responder a las necesidades e intereses individuales del alumnado mientras que, como ya se ha indicado, cumple con los requisitos curriculares establecidos por las administraciones. Un aspecto fundamental de este enfoque curricular es su naturaleza dinámica y personalizada. Aunque esta individualización se aborda de manera ligeramente diferente en ambos proyectos.

En el caso de NMC, cada año se desarrolla un currículo nuevo, basado en la personalidad, intereses y necesidades del nuevo grupo. Esta flexibilidad permite adaptar el contenido a sus características específicas, reconociendo la diversidad de intereses y ritmos de aprendizaje. Además, para adaptar el currículo de una forma más individualizada, la estructura curricular se basa en propuestas abiertas y no obligatorias, fomentando la autonomía y el interés intrínseco del alumnado. NMC describe este enfoque como "propuestas variadas a las que cada estudiante puede acudir cuando tiene interés" (N:1). Esta aproximación contrasta con los modelos educativos tradicionales más rígidos, y permite a los niños y niñas explorar y aprender según sus propias motivaciones y curiosidades.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Es importante destacar que, a pesar de su carácter alternativo, estas escuelas no se desvinculan del currículo oficial. NMC afirma que lo integra como punto de partida para su propia planificación. Los objetivos y el diseño curricular del centro se elaboran a partir del currículo oficial de la Xunta de Galicia, al que se incorporan elementos propios que responden a la filosofía del proyecto educativo Nenea.

MC alcanza esta personalización curricular de una forma diferente. Los contenidos no se adaptan en función del grupo sino de cada individuo de forma particular. Cada estudiante recibe una serie de presentaciones o propuestas de trabajo en función de los intereses que ha mostrado, los cuales son observados cuidadosamente por la guía. Estas presentaciones no siguen un orden cerrado ni se ajustan a una planificación fija, sino que se van adecuando en función de las dinámicas del aula y de los intereses emergentes. La importancia de la libre elección y la repetición se considera central para el desarrollo de la voluntad y la autonomía. Esta forma de organización evidencia una atención constante a la motivación interna del alumnado y a su capacidad para autorregular su aprendizaje.

Ambas escuelas, aunque desde perspectivas distintas, mantienen una relación de integración con el currículo oficial. Mientras que NMC parte directamente de dicho currículo y lo adapta a su filosofía educativa, MC, al estar registrada como centro estadounidense, es supervisada por una agencia norteamericana y únicamente está sujeta a la inspección de la Xunta en aspectos relacionados con lengua y cultura gallega y castellana. Esta situación le otorga mayor independencia en el diseño curricular, lo que posibilita una adaptación aún más ajustada a su enfoque pedagógico. No obstante, esta libertad no supone una menor exigencia. Desde la perspectiva de la directora de MC, los contenidos mínimos establecidos por las autoridades se superan habitualmente, ya que el alumnado tiene la posibilidad de profundizar en aquellos temas que despiertan su interés, ya sea en ciencias, geografía u otros campos.

La amplitud de edades del alumnado de MC permite observar cómo se adapta el currículo en función de las distintas etapas educativas. En infantil, el enfoque es principalmente sensorial, centrado en la exploración a partir de lo concreto. El currículo se organiza en torno a cuatro áreas principales: vida práctica, sensorial, lenguaje y matemáticas, integrando también expresiones artísticas, música y cultura.

En primaria, el ambiente de aprendizaje se transforma para responder a las nuevas capacidades cognitivas del alumnado. Si en infantil se prioriza la exploración, en esta etapa el énfasis se traslada a la investigación, con un currículo que busca estimular la curiosidad intelectual mediante experiencias de aprendizaje más complejas y estructuradas.

El desarrollo de materiales didácticos también refleja esta flexibilidad. En NMC, los materiales didácticos están profundamente ligados al entorno natural y buscan fomentar el aprendizaje a través de la exploración y la experiencia directa. En lugar de depender de herramientas tradicionales, interactúan con elementos del medio ambiente, como ramas, hojas, piedras y agua, que se convierten en recursos educativos dinámicos.

MC identifica tres formas de utilizar las presentaciones y los demás materiales (gráfico 43). En primer lugar, existen una serie de materiales Montessori ya desarrollados que pueden adquirirse para utilizar en la escuela. En segundo lugar, las profesoras/guías pueden crear sus propios materiales basándose en su conocimiento del método. Por último, existen una serie de materiales que estas guías deben crear en función del contexto y de su propia experiencia; por ejemplo, los referidos a la cultura gallega, al paisaje y al espacio exterior a la escuela.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

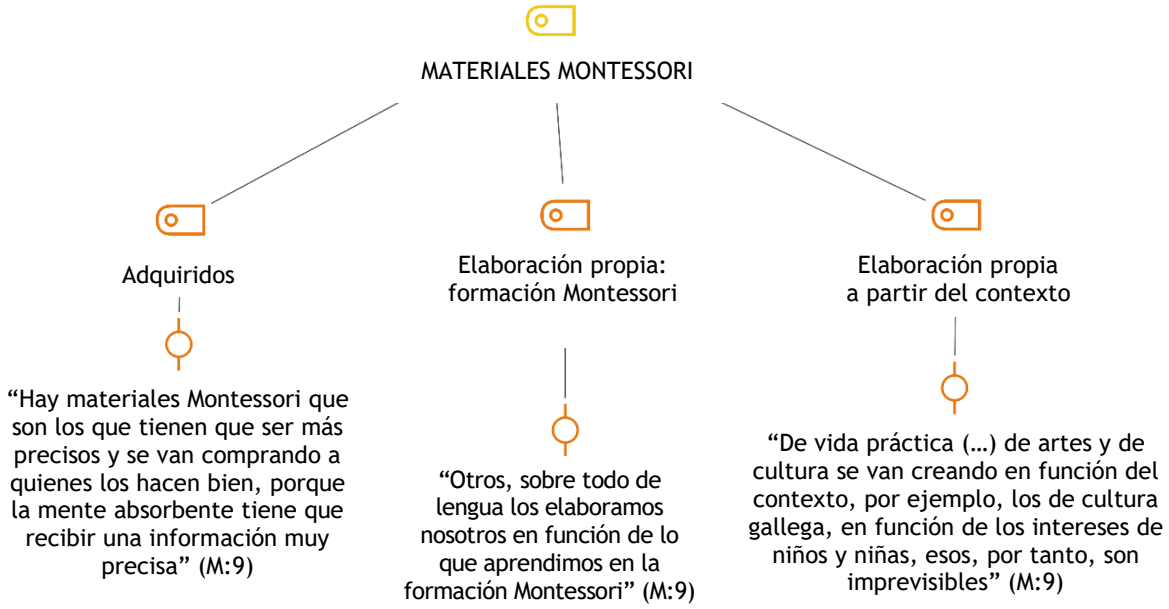

Gráfico 43. Creación de materiales Montessori. Elaboración propia

En conclusión, el enfoque curricular de estas escuelas representa un modelo innovador que busca equilibrar las necesidades individuales de los y las estudiantes con las metas curriculares. Su flexibilidad, adaptabilidad y enfoque holístico ofrecen una alternativa interesante a los modelos educativos tradicionales, aunque también plantean desafíos en términos de implementación y regulación. Estos enfoques reflejan una tendencia creciente hacia modelos educativos más personalizados y centrados en el alumnado, que podrían influir en la evolución futura de los sistemas educativos.

5.4.2. Puesta en funcionamiento y método

En las entrevistas se incide en algunas cuestiones que tratan de esclarecer la metodología desarrollada por ambos centros, el profesorado, y el sistema de evaluación.

5.4.2.1. Metodología

La metodología educativa utilizada en estos centros aparece profundamente arraigada en los principios de la educación activa y centrada en el alumnado. Como ya se ha señalado, esta metodología se caracteriza por su flexibilidad, su énfasis en la libre elección y su adaptación a las necesidades individuales.

Estos enfoques permiten al alumnado desarrollar su autonomía y motivación intrínseca, aspectos fundamentales en el desarrollo cognitivo y emocional. La repetición, mencionada junto con la libre elección, sugiere una comprensión profunda del proceso de aprendizaje infantil, donde la práctica repetida es esencial para la consolidación de habilidades y conocimientos.

En pro de esta autonomía, en MC se apuesta por un modelo más individualista, sobre todo en la etapa infantil. Esta distinción se basa en una interpretación de las necesidades evolutivas del alumnado, reconociendo que, en las etapas tempranas, el desarrollo de la identidad y la autonomía son primordiales, y tienen un componente importante de introspección mientras que, en etapas posteriores, el aprendizaje colaborativo gana relevancia.

Por el contrario, y esta es una diferencia sustancial entre las dos perspectivas, el trabajo en parejas o pequeños grupos es una estrategia metodológica destacada en el caso de NMC. Esta metodología parte de que la formación de grupos de trabajo fomenta el vínculo, además de la interacción social, el aprendizaje entre pares y la adaptabilidad, habilidades cruciales en el desarrollo infantil.

La discrepancia no se sitúa en la necesidad de que exista una interacción social, sino en el momento del desarrollo en que se debe producir. MC insiste en dejar claro que Montessori no es un método individualista, pero sostiene que únicamente desde el desarrollo de la independencia se puede llegar a la participación y a la integración saludable en un grupo y, por tanto, a la cohesión social.

Los grupos heterogéneos son comunes a ambas experiencias y lo mismo ocurre con el lugar central que ocupan los cuidados, ya sea en las actividades individuales o grupales, en ambientes interiores o exteriores:

> "Desde pequeños viven lo de cuidar el entorno, cuidan el ambiente interior, cuidan lo de fuera, se cuidan a sí mismos, se cuidan entre ellos" (M:10).
>
> "Damos mucha importancia a los cuidados, partimos de los cuidados compartidos y ese es el eje que vincula todos los proyectos que se van a ir dando durante el curso" (N:2).

La gran importancia que otorgan a la libre elección ambos proyectos presenta otra problemática a la que estas escuelas deben hacer frente, porque esa voluntariedad puede derivar en que siempre se elija el juego libre en detrimento de otras estrategias de aprendizaje. Para evitar esto, en ambas escuelas se aplican una serie de metodologías que se presentan a continuación (gráfico 44). Es importante señalar que, aunque en algunos casos estos métodos aparezcan asociados a una escuela en concreto, no significa que no se utilicen en ambas, sino que así se han mencionado en las entrevistas.

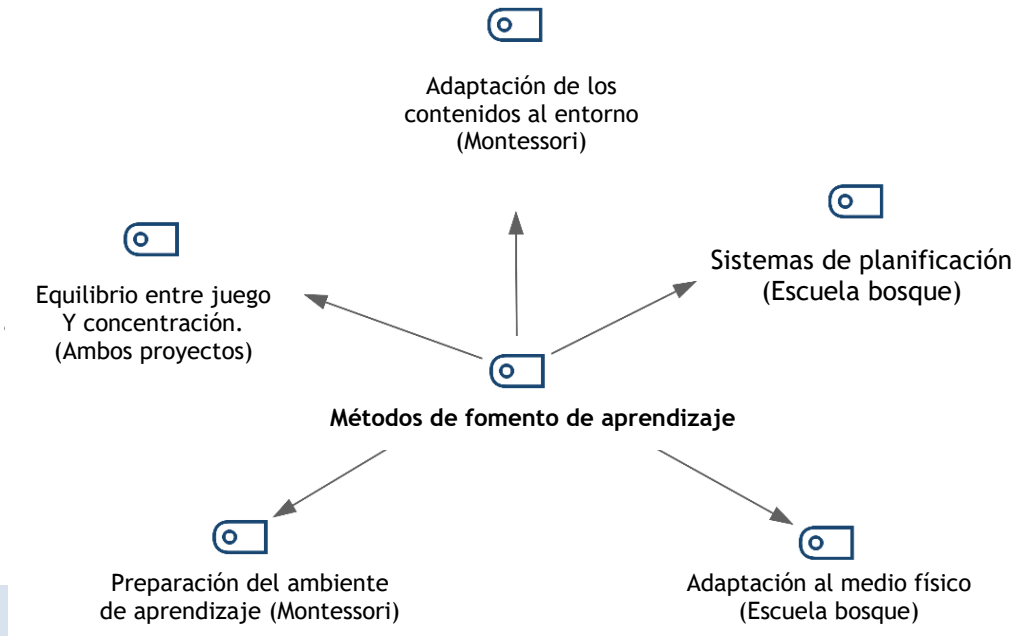

Gráfico 44. Métodos para el fomento del aprendizaje utilizados por ambas escuelas. Elaboración propia

- *Preparación del ambiente de aprendizaje*. Para MC, un aspecto fundamental de la metodología es la preparación del ambiente de aprendizaje. El ambiente Montessori está cuidadosamente diseñado basándose en años de observación, de forma que los propios elementos que conforman una sala ya invitan a la exploración y fomentan el aprendizaje. Los materiales que integran los diferentes ambientes de aprendizaje ya sean adquiridos o elaborados, tienen que ser adecuados "porque la mente absorbente tiene que recibir una información muy precisa" (M:9).
- *Adaptación al medio físico*. NMC traslada todas sus actividades al bosque debido a que ese escenario fomenta la curiosidad y la participación. Este enfoque, propio de las escuelas en la naturaleza, es la expresión más genuina del entendimiento de que el entorno físico de la naturaleza fomenta el aprendizaje y el bienestar emocional. MC, en cambio, combina las actividades en ambientes interiores con las que se llevan a cabo en el amplio espacio exterior de que dispone la escuela.
- *Adaptación de los contenidos al entorno*. La adaptación del ambiente de aprendizaje a las características físicas y sociales del entorno local es una de las manifestaciones de la conexión de las dos experiencias educativas con la Educación Basada en el Lugar.
- *Sistemas de planificación*. La metodología de NMC también incorpora sistemas de organización que fomentan la autonomía y la responsabilidad. Este sistema, no solo desarrolla habilidades de planificación y organización en el alumnado, sino que también permite al personal educador asegurar una participación equilibrada en las diferentes actividades:

> Tenemos un cuadro de doble entrada y siempre les decimos que se tienen que anotarse a dos opciones. Siempre hay un momento, que intentamos que sea el mismo, para anotarse y tenemos una *checklist*, tenemos una lista con todos los nombres para saber si se han apuntado" (N:3)

  Un aspecto destacable de la metodología de estos centros es la forma en la que se manejan los conflictos y las preferencias del alumnado, hecho que revela un respeto por la capacidad de razonamiento y la responsabilidad, al tiempo que se fomentan las habilidades de negociación y resolución de conflictos.

- *Equilibrio entre el juego y la concentración*. Un elemento reconocible en las metodologías de ambas experiencias es la importancia de intercalar el juego y la concentración. Esta observación sugiere una comprensión sofisticada de cómo el juego y la concentración se interrelacionan en el aprendizaje infantil, permitiendo períodos cortos, pero intensos de aprendizaje formal.

La riqueza de la metodología empleada en estas escuelas, con los principios y enfoques indicados anteriormente, plantea algunos desafíos. Requiere una formación especializada del personal educador, una ratio profesorado-alumnado baja, y una planificación cuidadosa para asegurar que se cubran los objetivos educativos propuestos.

5.4.2.2. Jornada escolar

El enfoque educativo descrito es altamente estructurado, pero flexible en ambas escuelas. La jornada típica en estos centros se caracteriza por una cuidadosa combinación de las actividades dirigidas y las de libre elección, con un énfasis significativo en el aprendizaje

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

experiencial y la conexión con la naturaleza. Los gráficos 45 y 46 ofrecen los esquemas de organización de la jornada escolar en ambas escuelas.

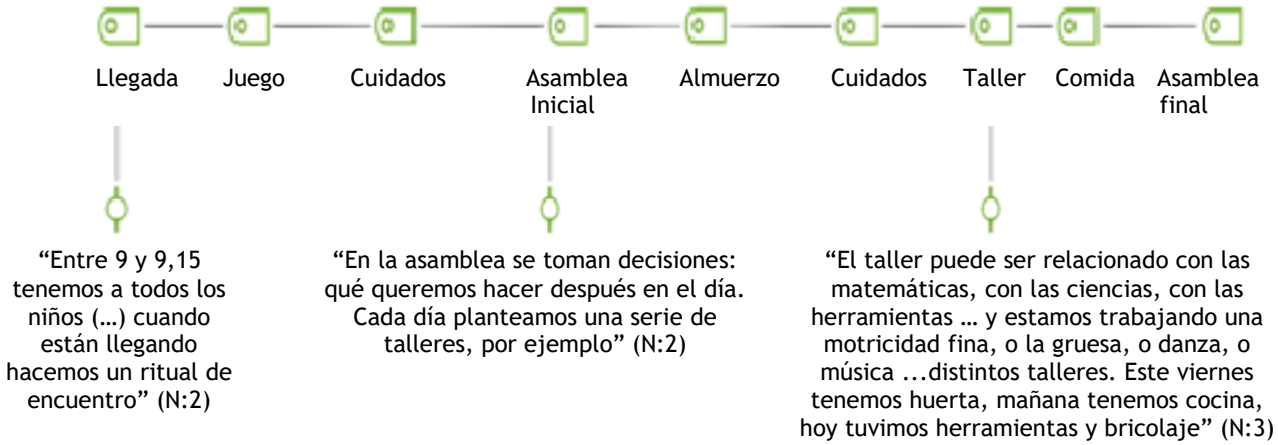

Gráfico 45. Jornada escolar en NMC. Elaboración propia

En NMC, la jornada comienza aproximadamente a las 9:15 horas con un "ritual de encuentro" seguido por un período breve de juego libre. Este inicio refleja la importancia que se da a la construcción de comunidad y al desarrollo emocional y social del alumnado. Este momento inicial establece el tono para un día de aprendizaje colaborativo y centrado en el alumnado.

La jornada se realiza íntegramente al aire libre, siempre que las condiciones meteorológicas lo permitan. Esta metodología da cuenta, una vez más, de la inherente relación de este proyecto con la naturaleza. Es importante mencionar que esto no siempre fue así. Anteriormente, aunque la mayor parte de las actividades se desarrollaban en el exterior, el bosque estaba más asociado a periodos de juego y exploración libre, mientras que algunos talleres se desarrollaban en el interior, una metodología que se asemeja a la que se sigue en la escuela Montessori. El periodo de pandemia obligó a trasladar todas las actividades al exterior y este cambio permitió documentar a las profesoras que cuando los talleres se realizaban en el exterior contaban con más participación del alumnado, por lo que se decidió adoptar este cambio de forma estructural.

La jornada prosigue con la realización de una asamblea, un elemento central que sirve como un foro democrático para la toma de decisiones y la planificación del día. NMC lo explica así: "En la asamblea se toman decisiones sobre lo que queremos hacer en el día. Cada día planteamos una serie de talleres" (N:2).

Esta práctica no solo fomenta la autonomía y la capacidad de toma de decisiones del alumnado, sino que también les permite sentirse parte activa de su proceso educativo. La estructura de la jornada incluye una variedad de actividades, que van desde talleres temáticos hasta períodos de juego libre, almuerzo y cuidados personales. Es resaltable cómo se integran los "cuidados compartidos" a lo largo del día, fomentando la responsabilidad y el sentido de comunidad. Esta práctica no solo enseña habilidades prácticas, sino que refuerza valores de cooperación y responsabilidad compartida.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tras la asamblea se realiza un almuerzo y se continúa con los cuidados colaborativos. Se intercalan los momentos más distendidos con aquellos que requieren una mayor atención del alumnado.

Una vez finalizado el almuerzo, se abre un breve periodo de "cuidados individuales" para dar paso a la realización del que será el taller del día, de participación voluntaria y que siempre intercalará periodos de juego.

La jornada finaliza con una revisión de haber realizado todos los cuidados previstos para el día: si es necesario barrer, limpiar alguna cosa, etc. La asamblea de cierre, que incluye siempre una narración oral, un cuento, que en los primeros días empieza relatando la guía, para más adelante dar paso a que el propio alumnado pueda elegir un cuento para leerlo en alto a los demás.

La escuela MC, presenta un enfoque ligeramente diferente, con una clara distinción entre el tiempo en el "ambiente interior" y el "exterior" (gráfico 46) y una distribución de la jornada marcadamente más sencilla y centrada en la autonomía del alumnado y la observación de los guías.

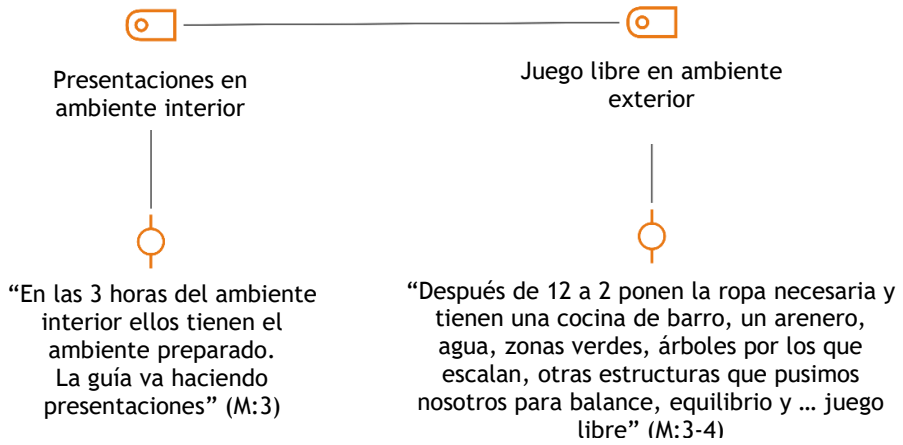

Gráfico 46. Distribución de la jornada en el centro Montessori. Elaboración propia

El esquema temporal lo describe la directora de MC: "La jornada es de 9 a 14. Están de 9 a 12 en el ambiente interior y de 12 a 14 en el exterior, por norma" (M:3) Lógicamente, este modelo está muy influenciado por la metodología Montessori, con un énfasis en las "presentaciones" individuales o en pequeños grupos durante el tiempo interior. Sin embargo, mantiene la flexibilidad característica de esta metodología: "Cuando llegan cada día por la mañana, los niños y niñas ya tienen las presentaciones preparadas, aunque la profe nunca sabe lo que va a pasar" (M:3).

Este enfoque permite una combinación de aprendizaje dirigido y autodescubrimiento, adaptándose a los intereses y ritmos individuales. El tiempo exterior se caracteriza por el juego libre y la exploración de la naturaleza. Este período no solo proporciona oportunidades para el desarrollo físico y la conexión con la naturaleza, también sirve como un importante tiempo de observación y documentación para el profesorado.

En síntesis, la jornada típica en estas escuelas representa un modelo educativo innovador que busca equilibrar estructura y flexibilidad, combinando aprendizaje dirigido y exploración libre, coincidiendo con la filosofía expresada en los epígrafes anteriores. Estos enfoques priorizan el desarrollo integral del alumnado, integrando los aspectos académicos, emocionales

y físicos, con un énfasis especial en la relación con la naturaleza. Aunque estos modelos ofrecen ventajas potenciales en términos de motivación intrínseca y desarrollo de habilidades sociales, también presentan desafíos significativos. Requieren una planificación meticulosa, gran adaptabilidad de los y las docentes y una profunda comprensión del desarrollo infantil para compatibilizar la metodología propia con los objetivos curriculares.

5.4.2.3. Ratio

Dentro de estos centros existe un enfoque cuidadoso en cuanto a las ratios profesorado-alumnado. En lo que respecta NMC la ratio ideal de 8:1, con un mínimo de dos educadoras trabajando en "pareja educativa", y una preferencia por tres. Esta estructura permite una atención más personalizada y un mejor manejo de las dinámicas grupales. En el caso de MC, aunque las ratios son también muy reducidas, en torno a 10:1, el modelo es más diversificado, con guías Montessori para cada grupo de edad y especialistas en áreas específicas.

Ambos enfoques reflejan un compromiso con una educación de calidad y una atención individualizada, adaptándose a las necesidades particulares de la etapa educativa y a la filosofía de aprendizaje experiencial propia de estas metodologías.

5.4.2.4. Profesorado

El análisis del perfil del profesorado en las dos escuelas revela una combinación única de diversidad, especialización y compromiso que va más allá de las cualificaciones académicas habituales. Este enfoque multifacético se alinea estrechamente con la metodología flexible y el currículo adaptativo comentados antes.

NMC destaca la importancia de la diversidad en los perfiles profesionales: “A nosotras nos gustan mucho los perfiles diversos, que aporten a los niños y niñas diferentes miradas y personalidades distintas para complementarnos” (N:5). Esta diversidad se manifiesta, no solo en las formaciones académicas (pedagogía, intervención social, periodismo, educación infantil, animación sociocultural), sino también en habilidades específicas como formación de adultos, teatro y dramatización. Esta variedad de habilidades y perspectivas enriquece el entorno educativo y permite una aproximación más holística al desarrollo del alumnado.

Un aspecto distintivo del perfil profesional en NMC es la combinación de habilidades prácticas con conocimientos pedagógicos. Esta versatilidad refleja la naturaleza práctica y experiencial del aprendizaje en las escuelas bosque, donde las situaciones cotidianas se convierten en oportunidades de enseñanza. La formación específica en áreas como educación en la naturaleza y primeros auxilios en el medio natural subraya la importancia del contexto en esta escuela, reforzando la conexión con la naturaleza.

En la escuela MC, se enfatiza la importancia de la formación Montessori, pero va más allá al destacar las cualidades personales y el compromiso con la filosofía educativa. Poner el énfasis en el "espíritu" y la "vocación" del educador o de la educadora se alinea con el enfoque centrado en el alumnado y la visión transformadora de la educación. La idea de un "compromiso real" que va más allá de las horas de trabajo refleja la profundidad del enfoque educativo en estas escuelas.

De hecho, un aspecto crucial del perfil profesional para MC es la capacidad de comunicación y defensa de los principios educativos, incluso cuando esto implica desafiar las expectativas de las familias:

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> A veces hay cosas complicadas que tienes que decir a las familias que, en ocasiones, deben cambiar alguna rutina o algún hábito negativo para el niño. Al ser por el bien del niño, tienes que tener la valentía de hacer y decir lo que tengas que hacer o decir (M:6)

En síntesis, el perfil del profesorado en estas escuelas se caracteriza por una combinación de diversidad académica, habilidades prácticas, formación especializada y un fuerte compromiso con la filosofía educativa del centro.

5.4.2.5. Evaluación

La evaluación en estas escuelas refleja una filosofía educativa que prioriza el desarrollo integral del alumnado sobre la calificación académica tradicional.

En NMC se describe la evaluación como “cualitativa, continua, formativa y global” (N:11). Por su parte, MC ofrece una breve explicación de como el sistema de evaluación ha evolucionado para alinearse más estrechamente con los principios Montessori, alejándose de las comparaciones directas con los métodos de evaluación convencionales. Este sistema cualitativo se centra en describir el progreso del estudiante en términos de dominio de competencias específicas, en lugar de asignar notas numéricas. Se utilizan descriptores como "se conoce", "no se conoce", "se domina" o "hace falta algo más", lo que proporciona una imagen más matizada y completa del aprendizaje del estudiante.

El método toma en cuenta no solo el resultado final, sino que además de la “evaluación global del proyecto” (N:11) se valora el proceso de aprendizaje. MC distingue además entre el conocimiento adquirido a través de la instrucción directa y el obtenido por interés propio del estudiante. Esta distinción reconoce y valora la autonomía y la motivación intrínseca del alumnado en su proceso de aprendizaje, aspectos comunes a la filosofía de las escuelas bosque y a la pedagogía Montessori.

5.4.3. Contexto

5.4.3.1. Las familias.

La relación con las familias es un aspecto fundamental en la implementación y el éxito de las dos escuelas. Esta relación se caracteriza por ser multifacética, dinámica y en constante evolución, reflejando la filosofía educativa integral y colaborativa que subyace en ambos proyectos.

La incorporación de las familias al proyecto educativo comienza desde el primer contacto. NMC describe la admisión del alumnado en la escuela bosque como un proceso cuidadosamente estructurado, en el que la comunicación con la familia es una cuestión fundamental.

Un enfoque de transparencia desde el inicio establece las bases para una relación de confianza y colaboración, fundamental para el éxito del modelo educativo propuesto. La comunicación con las familias se gestiona a través de múltiples canales, adaptándose a las necesidades y preferencias de la comunidad educativa. Se utilizan grupos de WhatsApp para comunicaciones logísticas, reuniones periódicas para discutir aspectos del día a día, y tutorías trimestrales para un seguimiento más individualizado.

USC DE COMPOSTELA

Esta diversidad de canales de comunicación pone de manifiesto la flexibilidad y adaptabilidad que caracteriza a estas escuelas en otros aspectos de su funcionamiento, y da cuenta de la importancia que se le da a este aspecto. Las familias colaboran activamente en muchas de las actividades propuestas, ayudan en el mantenimiento de los espacios y se implican en las jornadas de convivencia y de puertas abiertas. Sin embargo, NMC cuando habla de participación, establece una clara distinción entre los roles del personal educador y las familias. Las decisiones curriculares recaen en las profesionales de la educación. Esta postura busca mantener la integridad pedagógica del proyecto, al tiempo que se reconoce la importancia del apoyo y comprensión de las familias.

También para MC, el aspecto crucial de la relación con las familias es su participación activa en la vida escolar. Esta participación va más allá de las actividades típicas de voluntariado escolar, incluyendo la colaboración en el mantenimiento y mejora de las instalaciones y la oferta de talleres especializados. Este nivel de implicación no solo enriquece la experiencia educativa de las niñas y los niños, sino que también fortalece el sentido de comunidad y pertenencia.

La formación de las familias es otro aspecto destacado para ambos modelos de escuela. Se organizan sesiones formativas periódicas, especialmente en la etapa infantil, para que las familias puedan comprender y experimentar los métodos pedagógicos utilizados en la escuela. Estas orientaciones ayudan a crear una continuidad entre el hogar y la escuela, reforzando los principios educativos y filosóficos del proyecto.

En ambos casos, también se señalan algunos desafíos en la relación con las familias:

> Esto es lo que hacemos en el cole, pero a las familias les requerimos antes de matricularse que vayan en la misma línea en casa. Si en las casas no van en la misma línea esto no funciona, eso es difícil con algunas, a veces (M:9).

Esta observación desvela la importancia de la coherencia entre el enfoque educativo de la escuela y el entorno familiar, un aspecto que puede ser particularmente desafiante en un modelo educativo alternativo.

La relación con las familias en estas escuelas se caracteriza por ser integral y en constante evolución. Esta relación va más allá de la mera comunicación, involucrando a las familias en múltiples aspectos de la vida escolar y creando una comunidad educativa cohesionada. Las familias han de conocer y estar comprometidas con el proyecto educativo y seguir en la misma línea educativa fuera del centro escolar.

5.4.3.2. La comunidad

La interacción con la comunidad es un aspecto fundamental y multifacético de las dos escuelas. Esta relación con el entorno físico y social de la escuela no solo enriquece la experiencia educativa del alumnado, sino que contribuye a la integración y el impacto positivo de estas escuelas en sus respectivas comunidades.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

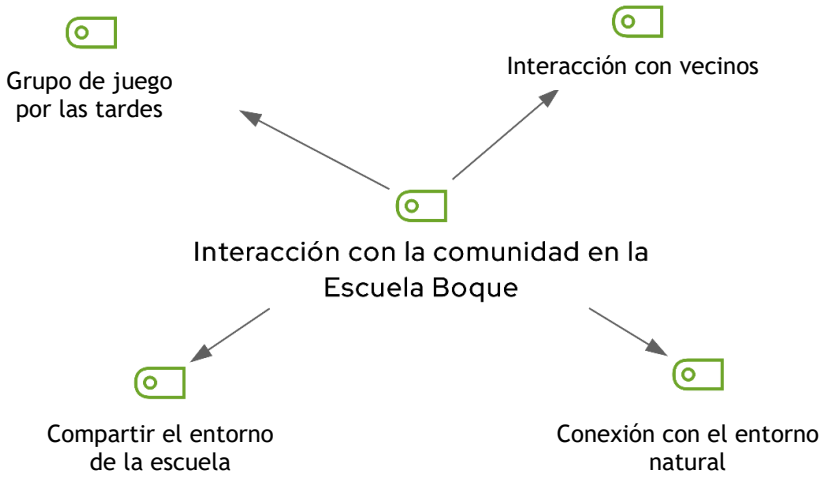

Gráfico 47. Formas de interacción con la comunidad descritas para NMC. Elaboración propia

Un aspecto destacable de ambas escuelas es el aprovechamiento de los recursos humanos y naturales de su entorno inmediato. En el caso de NMC, esta relación se manifiesta a través de vínculos significativos con el vecindario y el entorno inmediato. Se describe una relación particularmente significativa con una vecina que actúa como una figura intergeneracional clave para el proyecto educativo. Esta relación, no solo proporciona oportunidades de aprendizaje experiencial sobre la naturaleza y la cultura local, sino que fomenta también vínculos intergeneracionales, un aspecto que suele descuidarse en entornos educativos convencionales.

La integración en la comunidad local se extiende más allá de las relaciones personales. Ambas entrevistadas describen cómo sus escuelas participan en la vida comunitaria, aunque a diferentes niveles. En el caso de NMC, aunque las limitaciones propias de la edad del alumnado (entre 3 y 6 años) dificulta su participación activa en actividades comunitarias más amplias, ha puesto en práctica otros métodos para mantener una colaboración continua con la sociedad de que la rodea. En primer lugar, permite que otras familias utilicen el espacio del bosque durante los fines de semana. Además, durante las tardes se realizan grupos de juegos en los que pueden participar niños y niñas que acuden a la escuela convencional o alumnado que ya ha dejado la escuela y que quiere seguir vinculado de algún modo a la misma.

Por otro lado, MC, aunque reconoce que el periodo de pandemia tuvo como consecuencia que los vínculos con la comunidad se resintieran, en la actualidad ha retomado su relación con el barrio.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

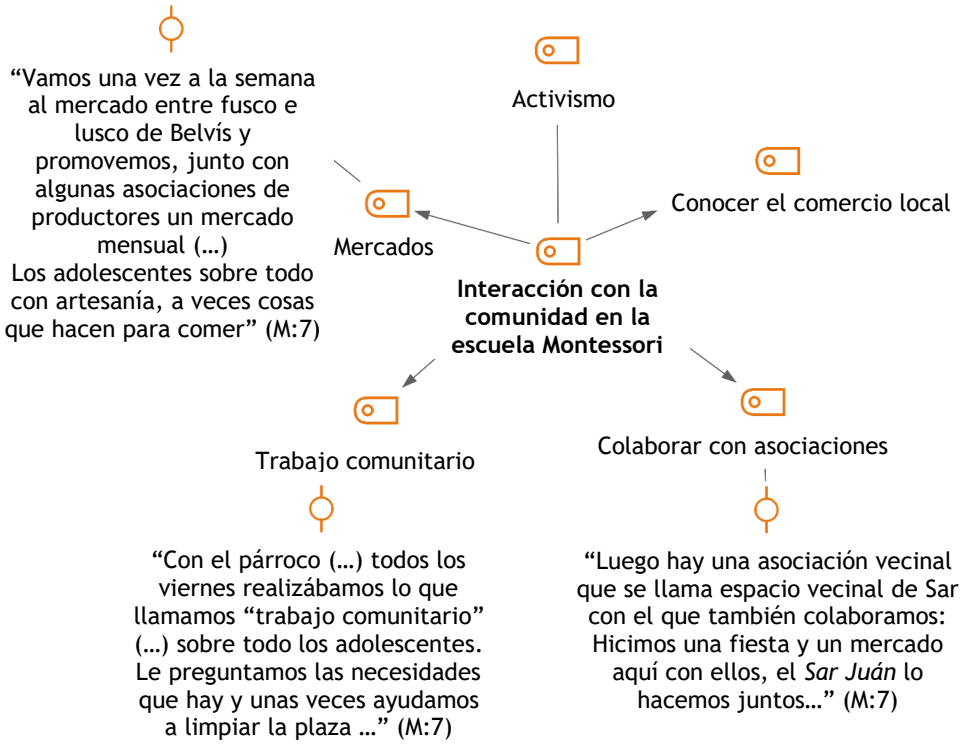

Gráfico 48. Formas de interacción con la comunidad descritas para la MC. Elaboración propia

Estas interacciones no solo proporcionan oportunidades de aprendizaje práctico, sino que también ayudan a los niños y a las niñas a desarrollar una comprensión más profunda de su comunidad y su lugar en ella. La idea de educación "en la vida" refleja lo mencionado en secciones anteriores, donde el aprendizaje se integra de manera orgánica en las experiencias cotidianas.

No solo es la participación en la vida comunitaria lo que busca MC, también se integra en proyectos de mejora comunitaria. Este tipo de activismo comunitario no solo beneficia al entorno local, también proporciona al estudiantado lecciones valiosas sobre ciudadanía activa y cambio social, alineándose con el objetivo de formar "ciudadanos responsables" mencionado en la sección sobre el enfoque pedagógico. "También hacemos cosas que tienen que ver con mejorar nuestro entorno. Esta plaza de acceso a la escuela era como un aparcamiento y conseguimos que no lo fuera." (M:7).

La participación en eventos y mercados locales, como el "mercado entre fusco e lusco de Belvís" mencionado por MC, ofrece oportunidades para que el alumnado, especialmente los de más edad, desarrollen habilidades prácticas enfocadas en la vida laboral posterior. Esto se vincula con el enfoque de aprendizaje experiencial y la importancia de la autonomía, destacados en secciones anteriores.

Esta visión refuerza la idea de que el aprendizaje significativo está intrínsecamente ligado al contexto. Al considerar al alumnado como seres del lugar, se reconoce la importancia de las experiencias locales en la formación de la identidad personal y social. Esta perspectiva no solo complementa el currículo formal, también fomenta una conexión profunda con el entorno, promoviendo un sentido de responsabilidad cívica y una comprensión más realista y completa del mundo que les rodea.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En conclusión, la relación con la comunidad en estas escuelas se caracteriza por ser multidimensional y recíproca. Las escuelas se benefician de los recursos y oportunidades que ofrece la comunidad, al tiempo que contribuyen activamente a su mejora y dinamización. Esta metodología educativa pretende trascender las paredes del aula, reconociendo el papel crucial que juega el contexto natural, social y cultural en el desarrollo integral de la infancia.

5.4.3.3. La naturaleza

La naturaleza es un pilar fundamental en la filosofía y la práctica de ambas escuelas. La conexión con la naturaleza trasciende la mera ubicación física de las actividades educativas convirtiéndose en un elemento integral del proceso de aprendizaje y desarrollo personal del alumnado. La inmersión continua en el entorno natural se presenta como un aspecto diferenciador, especialmente en el caso de NMC. La relación que desarrollan los niños y niñas con la naturaleza se describe en términos personales, evidenciando un vínculo emocional profundo. Esta conexión con el entorno natural no solo enriquece la experiencia educativa inmediata, también sienta las bases para una relación duradera con la naturaleza.

La permanencia en la naturaleza no solo define el marco físico de la educación, moldea la experiencia educativa en su totalidad. La interacción con la naturaleza se presenta como un catalizador para el desarrollo de la resiliencia, la adaptabilidad y la resolución de problemas, habilidades cruciales que complementan el aprendizaje académico.

Aunque para MC el espacio natural no constituye una cuestión tan central en cuanto al tiempo de trabajo en la jornada escolar, la naturaleza es considerada el primer ambiente para el aprendizaje en la etapa de infantil:

> Además del ambiente que creamos nosotros en la escuela, el más importante es la naturaleza, ese es el primero. El ambiente preparado más importante es la naturaleza. (…) porque ellos aprenden de lo que absorben, sobre todo en infantil, y lo que absorben es lo natural (M:10).

MC afirma, que la educación en la naturaleza tiene el potencial de cultivar una ética ambiental duradera que se extiende a actividades de conservación y cuidado del medio ambiente. Son actividades que no solo proporcionan oportunidades de aprendizaje práctico sobre ecología y conservación, sino que también fomentan un sentido de responsabilidad ambiental y conexión con el entorno local.

En la misma línea reflexiona NMC, cuando alude a que la relación con la naturaleza también se extiende más allá del ámbito escolar, influyendo en las interacciones del alumnado con otros entornos naturales.

La relación con la naturaleza en estas escuelas va más allá de un simple telón de fondo para las actividades educativas. Se convierte en un elemento central que influye en todos los aspectos del proceso educativo, desde la estructura curricular hasta el desarrollo emocional y social de los y las estudiantes. Esta aproximación conjunta de la educación y la naturaleza tiene el potencial de promover conocimientos, desarrollar una profunda conexión con el mundo natural y cultivar habilidades necesarias para enfrentarse a los desafíos de la vida adulta.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.4.4. Impacto

Los dos centros analizados se esfuerzan para que su alumnado alcance un desarrollo armónico e integral a partir de experiencias en entornos reales. Una manera de trabajar que se asienta en el vínculo y en la emoción, que fomenta la autonomía, el autoconocimiento, el pensamiento crítico y el sentido de pertenencia.

5.4.4.1. El sentido del lugar

Relacionarse con el entorno natural y social es esencial para las dos escuelas, que ven cómo este enfoque educativo desarrolla en su alumnado el sentido del lugar. Una vinculación que surge con el contacto y las experiencias directas en el entorno natural y social y que nos construye como personas.

El sentido del lugar como símbolo y como relación con el contexto en el que habitan, nace del conocimiento y de la comprensión de lo que hay a su alrededor, y cuyo efecto, como dice MC, "es que […] lo quieren, lo respetan y están en disposición de cuidarlo" (M:10),

El desarrollo de ese vínculo emocional con el lugar se asienta en los primeros años, pero seguirá formando parte de las personas adultas en los diferentes lugares en los que se encuentren. Para NMC la educación en la naturaleza provoca que los niños y niñas se vinculen "al espacio físico exterior de una manera orgánica y vital como se vinculan a una persona" (N:11).

5.4.4.2. Ventajas y beneficios

Las entrevistadas coinciden en que estos proyectos transformadores ofrecen una serie de ventajas y beneficios diferenciadores para el desarrollo integral del alumnado que abarcan aspectos físicos, cognitivos, emocionales, sociales, y están intrínsecamente ligados a la filosofía educativa y a las prácticas pedagógicas de estos centros.

Un elemento central que emerge en ambos relatos es el fomento de la autonomía y el autoconocimiento que se alinea con la visión de la educación como un proceso de empoderamiento. La flexibilidad y el respeto por las necesidades individuales del alumnado permiten un desarrollo más orgánico y auténtico de la personalidad. Esta manera de trabajar, como sugiere MC, fomenta la autodisciplina y la responsabilidad, habilidades cruciales para reforzar su lugar en diversos ámbitos de la vida. Permitir que el alumnado tome decisiones y asuma las consecuencias de estas, permite cultivar una base sólida para alcanzar la madurez emocional y social.

El énfasis en el aprendizaje experiencial y la educación "en la vida" permite al alumnado desarrollar habilidades prácticas en base a situaciones del mundo real, preparándose de manera más efectiva como ciudadanos y ciudadanas.

La resolución de conflictos también tiene un lugar central en la educación conjunta del alumnado. Una exposición regular a situaciones que requieren negociación y resolución de problemas fomenta el desarrollo de habilidades interpersonales cruciales, como destaca NMC: "Se enfrentan todos los días a un montón de problemas (…) y tienen que resolverlos entre ellos, porque nosotros estamos acompañando de esta manera" (N:10)

MC también destaca cómo este enfoque educativo contribuye a la formación de una comunidad cohesionada, un aspecto que se evidencia al analizar la relación de estos centros con su comunidad y la naturaleza que les rodea. Sin duda, este sentido de pertenencia y conexión

USC DE SANTIAGO

emocional puede tener beneficios duraderos en términos de bienestar emocional y habilidades sociales. Estos beneficios evolucionan a lo largo de las diferentes etapas educativas. Desde el "amor inconsciente" en infantil, pasando por el "amor por el trabajo" en primaria, hasta la búsqueda de "independencia social y económica" en la adolescencia (M:10).

Estas escuelas cultivan un ambiente que propicia la formación de personas independientes, conscientes de su entorno y capaces de interactuar eficazmente en la sociedad. La conjugación de autodeterminación y compromiso, junto con un aprendizaje basado en la experiencia directa y el fomento de competencias interpersonales, sienta las bases para un desarrollo integral. Estos enfoques educativos, no solo aspira a una formación académica, sino también a dotar al alumnado de herramientas para afrontar los retos vitales con plenitud y responsabilidad.

5.4.4.3. Adaptación al sistema escolar

Como es esperable, existe una preocupación sobre la transición del alumnado de escuelas alternativas a entornos educativos más estandarizados. En opinión de las profesionales entrevistadas, estas transiciones presentan un panorama complejo, aunque mayoritariamente positivo, con una mezcla de facilidades y desafíos (gráfico 49).

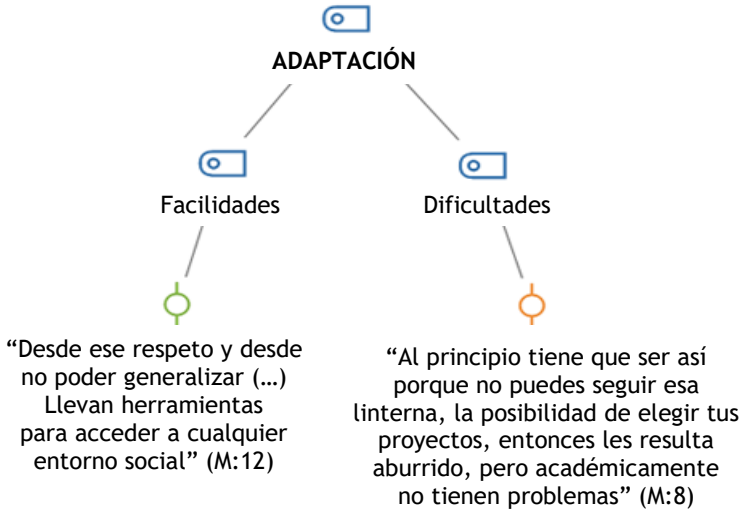

Gráfico 49. Dificultades y ventajas en la adaptación a las escuelas/institutos convencionales. Elaboración propia

En el ámbito académico, la adaptación parece ser generalmente positiva. La capacidad de aprendizaje autónomo y pensamiento crítico que adquieren en ambos proyectos educativos se presenta como una ventaja significativa, al prepararlos no solo académicamente, sino también en habilidades necesarias para su desarrollo futuro. Las competencias de pensamiento, comunicativas y sociales desarrolladas en estas escuelas facilitan la integración y la asunción de roles de liderazgo en entornos escolares más convencionales.

Sin embargo, la transición no está exenta de dificultades. Un desafío recurrente es la adaptación a estilos de enseñanza más centrados en los docentes y menos flexibles. NMC observa que “lo que más les cuesta a los niños y niñas es encontrarse con un adulto que no tiene lógica en sus planteamientos, que no escucha y que impone porque sí, porque lo digo yo” (N:10). Esta discrepancia en los enfoques pedagógicos puede generar confusión y frustración inicial en el estudiantado acostumbrado a un ambiente más dialógico y respetuoso.

Otra área de potencial dificultad es la adaptación a un ritmo de aprendizaje más estructurado y menos individualizado. Por ejemplo, MC dice que "al principio lo que les ocurre es que se aburren. (…) tiene que ser así porque no puedes (…) elegir tus proyectos, entonces les resulta aburrido, pero académicamente no tienen problemas" (M:8)

Este cambio en la autonomía y la personalización del aprendizaje puede requerir un período de ajuste, por lo que el acompañamiento tanto al alumnado como a sus familias es una práctica recomendable en los casos de personas que transitan a un modelo más estandarizado. Es importante destacar que, a pesar de estos desafíos iniciales, no se reportan dificultades significativas a largo plazo, y ninguna en el plano académico.

En conclusión, mientras que el alumnado de estas escuelas puede experimentar un período de ajuste al transitar a entornos educativos más convencionales, las habilidades y competencias desarrolladas en estos centros parecen proporcionarles herramientas valiosas para afrontar con éxito esta transición. La capacidad de aprendizaje autónomo, las habilidades sociales avanzadas y la resiliencia cultivada en estas escuelas emergen como factores clave que facilitan su adaptación y éxito en diversos contextos educativos y sociales.

5.5. BUENAS PRÁCTICAS E INDICADORES DE CALIDAD

Las dos escuelas elegidas como ejemplos de buenas prácticas de educación en el lugar y la comunidad, a pesar de sus diferencias, presentan numerosas similitudes. La formación en los primeros años de vida es similar en ambas escuelas, reflejando una filosofía que pone el énfasis en dar al alumnado tiempo y espacio para explorar, reflexionar y jugar. Promueven un alto grado de autonomía y empoderamiento, alentando a niños y niñas a tomar decisiones, resolver conflictos, cuidarse y cuidar su entorno natural y humano, un aspecto que forma una parte importante de las rutinas en ambos centros, y cuyo objetivo es formar adultos seguros de sí mismos y conscientes de sus responsabilidades.

Se basan en la premisa de que el aprendizaje significativo ocurre en contextos reales y a través de experiencias auténticas. Prácticas educativas que, además de ofrecer oportunidades de aprendizaje, proporcionan una comprensión profunda de su comunidad y del lugar que ocupan en ella, fomentando vínculos profundos con el entorno natural y social. La idea de una educación "en la vida" es común a ambas propuestas, integrando el aprendizaje de manera orgánica en las experiencias cotidianas.

El análisis de las entrevistas realizadas a las directoras de los centros permite extraer algunos rasgos comunes a los dos proyectos, así como diferencias que los singularizan. Comenzaremos por los primeros.

- *Enfoque educativo holístico y adaptativo***.** Ambas escuelas presentan un modelo educativo que integra de manera orgánica el desarrollo cognitivo, emocional y social del alumnado. Su flexibilidad curricular y metodológica permite una adaptación constante a las necesidades individuales, promoviendo un aprendizaje significativo y contextualizado. En este enfoque, el juego se convierte en un pilar fundamental facilitador del desarrollo integral de los niños y las niñas. La combinación de estos elementos crea un entorno educativo dinámico y enriquecedor, donde pueden explorar y desarrollar sus capacidades de manera holística.
- *Simbiosis con el entorno natural*. La inmersión en la naturaleza, no solo sirve como escenario, también como un elemento pedagógico fundamental, de una forma especial

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

en el caso de NMC. Este vínculo fomenta una conciencia ecológica y ofrece un entorno apropiado para desarrollar habilidades como la resiliencia, la creatividad y la resolución de problemas. El contacto constante con el entorno natural enriquece la experiencia educativa y fortalece el compromiso con la sostenibilidad. También promueve el bienestar emocional y físico, creando una profunda conexión con el mundo que les rodea.

- *Integración en y colaboración con la comunidad*. Estas escuelas fomentan una relación estrecha y participativa entre alumnado, profesorado, familias y comunidad local. Esta interacción multinivel enriquece la experiencia educativa y contribuye a la formación de ciudadanos más conscientes y activos en la mejora de la localidad. La colaboración entre todos los actores educativos fomenta un sentido de pertenencia del alumnado y responsabilidad compartida hacia los problemas de la comunidad.
- *Interdisciplinariedad y competencias transversales*. El énfasis en la autonomía, la responsabilidad, el autoconocimiento y la valoración de los cuidados, junto con modelos aprendizaje experiencial, interdisciplinar y contextualizado, dota al alumnado de habilidades esenciales para su futuro. Aunque la transición a sistemas educativos estandarizados puede presentar desafíos iniciales, las competencias desarrolladas facilitan su adaptación. La capacidad de autoevaluación y gestión personal les permite enfrentar nuevos entornos con confianza y resiliencia.

También existen singularidades y diferencias en la filosofía y el desarrollo de ambos proyectos:

- *Énfasis en la socialización vs. desarrollo individual*. Mientras NMC, y las escuelas bosque en general, ponen énfasis especial en la socialización, el trabajo grupal y la cooperación desde etapas iniciales, MC considera, de acuerdo con lo que propone el método Montessori, que el período anterior a los 6 años es crucial para el desarrollo de la mente absorbente. Este enfoque se centra en la exploración y el autoconocimiento, permitiendo que los niños y niñas absorban conocimientos y habilidades de su entorno de manera natural y a su propio ritmo. Aunque la socialización está presente, el énfasis de MC está en permitir que se concentren en su desarrollo individual según sus intereses.
- *Entorno de aprendizaje estructurado vs. no estructurado*. NMC se centra en la inmersión en la naturaleza como elemento pedagógico fundamental, aprovechando el entorno natural para fomentar la exploración, la creatividad y la resiliencia sin estructurar ambientes de aprendizaje. Por su parte, MC prioriza la creación de ambientes de aprendizaje cuidadosamente preparados, diseñados para promover la autonomía y el aprendizaje autodirigido, utilizando materiales específicos Montessori y otros originales para ayudar al alumnado a desarrollar habilidades de manera estructurada.
- *Rol del educador/a*. Aunque ambos centros promueven grupos heterogéneos en los que se desarrolla el aprendizaje horizontal, el método Montessori prioriza la independencia y la autoexploración en un ambiente cuidadosamente preparado por guías que observan y organizan los materiales específicos para fomentar su aprendizaje autónomo. Por su parte, NMC prioriza la "pareja educativa", y el trabajo en pequeños grupos, lo que facilita una atención más personalizada y un apoyo constante, potenciando así el aprendizaje cooperativo y la resolución de problemas a través del diálogo.

Tanto Nenea como Montessori Compostela comparten una visión holística de la educación y un compromiso con el desarrollo integral del alumnado, pero difieren en la importancia que otorgan a la socialización en la etapa de educación infantil y la estructura del entorno de aprendizaje.

Para evaluar el grado de cumplimiento de los indicadores de buenas prácticas de EBL que hemos identificado anteriormente (apartado 5.2.) en las dos escuelas seleccionadas, se ha elaborado una tabla que permite identificar, mediante un sistema de valoración (+ cumple totalmente; = cumple parcialmente; - no cumple) el grado de adecuación de cada escuela a los elementos analizados (tabla 49).

Tabla 49. Cumplimiento de los indicadores de Buenas prácticas. Elaboración propia

Indicadores de buenas prácticas	Nenea			Montessori		
	+	=	-	+	=	-
Se fundamentan en un marco teórico consistente y están integradas en un proyecto educativo sólido	X			X		
Surgen de la infancia que es protagonista y se adapta a cada estudiante mediante propuestas abiertas y activas	X			X		
Toman como referencia el lugar y promueven experiencias educativas que implican al alumnado en los problemas del entorno natural y social	X			X		
Fomentan la participación y el compromiso de las familias y de la comunidad	X			X		
Cuidan y recrean los ambientes de aprendizaje y los materiales educativos	X			X		
El profesorado reúne cualidades como curiosidad, observación e investigación. Guía y documenta el proceso de enseñanza aprendizaje	X			X		
Son experiencias interdisciplinares, promueven la autonomía y desarrollan la creatividad y la autoestima	X			X		
La evaluación es continua y colegiada y se basa en la documentación del proceso	X			X		

Si bien ambos centros cumplen ampliamente con los indicadores de buenas prácticas educativas, evidenciando un compromiso sustancial con la innovación educativa y el desarrollo integral del alumnado, es crucial reconocer que la implementación de estos proyectos presenta diferencias de matices. Aunque se haya valorado con "+" (cumple totalmente) a ambos proyectos, la manera en que se materializan ciertas prácticas difiere significativamente.

En lo que respecta a la relación activa con la comunidad local, por ejemplo, NMC utiliza estrategias como la apertura de su espacio a familias externas y la organización de grupos de juego vespertinos para fomentar vínculos comunitarios, lo que promueve una interacción social informal y un sentido de pertenencia a la comunidad. Por su parte, MC se enfoca en proyectos específicos que buscan mejorar el entorno local y fomentar habilidades ciudadanas, lo que implica una participación más estructurada y orientada a objetivos concretos.

De manera similar, los ambientes de aprendizaje y los materiales educativos presentan diferencias notables. Mientras que en el enfoque Montessori la estructuración de ambientes de aprendizaje y el uso de materiales específicos son una de sus singularidades, en NMC se considera que el entorno natural proporciona inherentemente los ambientes y materiales necesarios para el desarrollo de la práctica educativa. Esta diferencia refleja una concepción distinta sobre el papel del entorno en el proceso de aprendizaje: en MC, el ambiente es cuidadosamente diseñado para estimular el aprendizaje autónomo mientras en NMC el entorno natural es el principal catalizador de la exploración y el descubrimiento.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

La evaluación también presenta matices interesantes. Ambas escuelas implementan evaluaciones continuas y centradas en el proceso, basadas en la observación y en la recogida de información detallada. Sin embargo, en MC, el sistema de evaluación, aunque cualitativo, está más centrado en describir el progreso del estudiante en términos de dominio de competencias específicas, lo que permite un seguimiento individualizado y una retroalimentación precisa. Ambos enfoques valoran el proceso de aprendizaje, pero MC distingue la manera en que se genera el conocimiento, ya sea a través de la instrucción directa o por el propio interés, lo que reconoce y valora la autonomía y la motivación intrínseca del alumnado en el proceso de aprendizaje.

En resumen, si bien tanto NMC como MC comparten un compromiso con las buenas prácticas educativas en y para el lugar, sus diferencias en los referentes teóricos y la implementación de estrategias comunitarias, la concepción de los ambientes de aprendizaje y los enfoques de evaluación reflejan sus particulares filosofías pedagógicas y sus adaptaciones a contextos específicos. Estas diferencias no solo enriquecen el panorama de la educación alternativa, sino que también ofrecen valiosas lecciones sobre la importancia de adaptar las prácticas educativas a las necesidades y características de cada comunidad y cada estudiante.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Conclusiones y discusión

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En este apartado, se presentan las conclusiones que se desprenden de los resultados organizadas en relación con los objetivos que se formularon en el diseño de investigación. Para cada objetivo, se formulan y discuten las conclusiones más relevantes. Finalmente, se sugieren algunas implicaciones educativas orientadas a promover el avance de los principios y las prácticas de La educación basada en el lugar y la comunidad en el sistema educativo español.

*El **objetivo 1*** de la tesis pretende *Realizar una revisión de la literatura reciente sobre la Educación Basada en el Lugar con la intención de delimitar el marco teórico de la investigación*. La revisión de la literatura permite destacar tres conclusiones:

Conclusión 1.1. *La Educación Basada en el Lugar es una corriente educativa, con límites poco precisos y que engloba prácticas educativas variadas, que ha alcanzado un desarrollo importante en el mundo anglosajón*.

Esta falta de límites precisos ha llevado a algunos autores a utilizar metáforas como "concepto paraguas" (Yemini et al., 2023) o espacio de confluencia de "aguas intricadas" (Webber, 2017). La EBL mantiene puntos de contacto con otras corrientes educativas como la educación ambiental, la educación al aire libre, la educación indígena o el aprendizaje basado en proyectos. Esta complejidad y diversidad de manifestaciones ha suscitado algunas de las críticas que se le han hecho referidas a cierta indefinición teórica y una considerable diversidad en sus manifestaciones. La revisión de la literatura ha puesto de manifiesto que la EBL ha logrado un desarrollo notable en las dos últimas décadas, siendo en Estados Unidos, Australia, Nueva Zelanda, Canadá, Reino Unido y los Países Escandinavos donde la producción científica y las experiencias educativas han alcanzado mayores niveles de desarrollo. También ha desvelado el papel relevante de algunos autores más citados en la construcción del campo científico de la EBL, como David Sobel, David Gruenewald (Greenwood), Gregory Smith, Brian Wattchow, Trent Brown o Diane Boyd.

Conclusión 1.2. *La EBL se ha desarrollado en tres grandes direcciones en función de la forma de entender el lugar y su potencial educativo*: *a) la perspectiva liberal de la EBL; b) La Pedagogía Crítica del Lugar; y c) La Educación Indígena Basada en la Tierra*.

Estas tres direcciones comparten el papel fundamental del lugar y la comunidad en la educación de los y las estudiantes, pero difieren en las finalidades hacia las que se orienta esa educación. En el primer caso, la finalidad fundamental es mejorar el aprendizaje de los aspectos científicos y sociales del medio ambiente local y la vinculación del alumnado con el lugar y la comunidad (Sobel, 2004). En la Pedagogía Crítica del Lugar, la finalidad de la educación es desvelar las relaciones de poder que se proyectan sobre los lugares y las desigualdades que se proyectan en el lugar, para promover una ciudadanía crítica y ética en relación con el lugar y la comunidad (Gruenewald, 2003a). La Educación Indígena se propone cuestionar la lógica que la colonización de asentamiento ha producido en los lugares y llevar a cabo procesos educativos

USC DE SANTIAGO

de descolonización y rehabitación para poner en primer plano el conocimiento, las vivencias y los proyectos de las poblaciones indígenas (Cajete, 2019; McDonald, 2023).

Conclusión 1.3. *La EBL ha tenido una limitada recepción en España, inspirando fundamentalmente los proyectos de las escuelas en la naturaleza y otras propuestas educativas alternativas, como Montessori, Regio Emilia o Waldorf*.

Esto se ha traducido en una reducida presencia de los autores españoles en el campo de la producción científica sobre EBL, así como en el hecho de que las corrientes de vinculación de la educación con el lugar sigan en España dominadas por al enfoque del entorno como recurso educativo y las salidas ocasionales al entorno. En las últimas décadas, se ha producido un crecimiento importante, de trabajos científicos y experiencias educativas vinculadas a la educación en la naturaleza, escuelas bosque y otras pedagogías alternativas que dan acogida en diferentes grados a la EBL (Díaz y Otero, 2018; Hueso, 20021; Pérez de Ontiveros, 2021). Dos ejemplos de estas pedagogías alternativas, Montessori Compostela y Nenea, se analizaron en profundidad en la tesis para mostrar la incorporación de aspectos de la EBL en sus proyectos.

El **objetivo 2** de la tesis propone *Analizar el currículo de educación infantil de la Comunidad Autónoma de Galicia para identificar los enfoques y las propuestas de enseñanza relacionadas con el uso del lugar, el medio ambiente y la comunidad*. El análisis del currículo permite formular la siguiente conclusión:

Conclusión 2.1. *Los Decretos de currículo de Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de Galicia analizados (330/2009 y 150/2022) evidencian un enfoque técnico de la educación, poco proclive a enfoques alternativos como la Educación Basada en el Lugar.*

Aunque ambos decretos incorporan referencias al entorno y al contexto natural y social, lo hacen de manera genérica y desde una perspectiva tradicional en la que el entorno se concibe como un recurso educativo más, sin referencias al desarrollo del sentido de lugar, la promoción de la identidad ecológica o la actitud crítica y transformadora respecto al entorno y la comunidad, propias de la Educación Basada en el Lugar. La presencia limitada de términos como "lugar", "comunidad", "identidad ecológica" "salidas al entorno" o "patrimonio" denotan una débil identificación del currículo oficial con los principios fundamentales de la EBL. Y, aunque el currículo tiene una influencia limitada en las estrategias y en las prácticas de enseñanza de las maestras y maestros de educación infantil, se puede concluir que el currículo de la Comunidad Autónoma no contribuye a impulsar estrategias de trabajo relacionadas con la EBL que requieren, como sugiere Reig (2017), flexibilidad, contextualización y apertura a la comunidad y al territorio.

En relación con el **objetivo 3**, *Identificar a un grupo de maestros y maestras de educación infantil con una trayectoria reconocida en el uso del lugar, el medio ambiente y la comunidad en sus prácticas docentes, para identificar a través de un grupo de discusión rasgos definitorios de este enfoque educativo,* Los resultados del grupo de discusión con 7 personas expertas permiten extraer las siguientes conclusiones:

Conclusión 3.1. *La EBL es un enfoque educativo experiencial e interdisciplinar en el que el entorno físico y social se convierte en el escenario fundamental para los aprendizajes, para el desarrollo personal y social del alumnado, y para promover valores de sostenibilidad.*

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Para el grupo de expertas, la Educación Basada en el Lugar y la Comunidad es un enfoque educativo en el que el entorno, natural, social y cultural se convierte en el escenario esencial para el aprendizaje, coincidiendo en esto con las aportaciones de los autores más relevantes del campo, como David Sobel, Gregory Smith o David Gruenewald. El alumnado es un sujeto activo en la construcción del conocimiento a partir de su interacción directa con la realidad próxima, lo que favorece la motivación, el interés y la conexión emocional con los contenidos escolares. También afirman que la finalidad de esta corriente educativa es el establecimiento de vínculos afectivos y de pertenencia con el lugar y la comunidad, el desarrollo de la identidad personal y ecológica, la promoción de la autonomía, la autoestima, la empatía con los demás y la responsabilidad social y ambiental, en coherencia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030.

Conclusión 3.2. *La implementación de las propuestas educativas en y para el lugar depende especialmente del compromiso de los y las docentes que se identifican con este enfoque educativo. Este compromiso tropieza con obstáculos como la escasa formación, las estructuras organizativas de los centros, y el protagonismo de los libros de texto.*

El grupo de expertas señalan que la puesta en marcha de la EBL depende en gran medida de la iniciativa, motivación y compromiso individual del profesorado, como señalan Gruenewald (2003a) y Smith (2002), quienes destacan la importancia de los y las docentes como agentes clave en el diseño y puesta en marcha de propuestas contextualizadas. Las aportaciones del grupo de discusión subrayan que la planificación de actividades en el lugar es, como señalan Renshaw y Tooth (2018), proporcional al conocimiento que se tenga sobre él. Sin embargo, también se identificaron numerosas barreras que dificultan su aplicación sostenida en el tiempo. Entre ellas, la más destacada es la escasa formación específica en metodologías innovadoras y en el enfoque de la EBL. También, la falta de referentes prácticos, la rigidez organizativa de los centros escolares y la escasa cooperación entre docentes, debilitan las posibilidades de trabajo en red y la consolidación de experiencias compartidas, en línea con lo que sugiere Coulter (2020). La fuerte dependencia del libro de texto y un currículo que prescribe una gran cantidad de contenidos, entre los que el lugar y la comunidad están muy desdibujados, también son obstáculos para la flexibilidad, contextualización y orientación de la enseñanza hacia la educación en y para el lugar, la identidad ecológica y la ciudadanía crítica.

Conclusión 3.3. *El futuro de la EBL en las aulas de infantil pasa por mejorar la formación del profesorado en este ámbito, vincular la escuela con el lugar y la comunidad y abrir redes y espacios para el intercambio de buenas prácticas de educación en y para el lugar.*

Para que la EBL avance como un enfoque sostenible en la práctica educativa de los centros de educación infantil, resulta imprescindible avanzar en diversas condiciones estructurales y operativas. El grupo de discusión insiste en que es necesaria una formación, tanto inicial como continuada del profesorado, que no solo aborde los fundamentos teóricos de la EBL, sino que proporcione herramientas prácticas y experiencias de referencia, coincidiendo con lo que proponen Sobel (2004), Greenwood (2013) o Yemini et al. (2023).

Por último, subrayan la importancia de crear redes de colaboración estables entre escuelas, instituciones culturales, asociaciones comunitarias y administraciones públicas, que permitan generar sinergias, compartir recursos y legitimar el papel del lugar y la comunidad como agentes educativos. Estas formas de colaboración están presentes en las experiencias que se relatan en los desarrollos de la EBL (apartado 1.3 de la tesis).

USC DE COMPOSTELA

El **objetivo 4** reza *Analizar las representaciones y las prácticas del profesorado de educación infantil del municipio de Lugo en relación con el uso de la localidad, el medio ambiente y la comunidad en el trabajo cotidiano*. Los resultados obtenidos del análisis de un cuestionario aplicado a una muestra de 63 maestras y maestros permiten formular las siguientes conclusiones:

Conclusión 4.1. *La representación del profesorado participante sobre la EBL y las oportunidades que ofrecen el lugar y la comunidad para la educación de los y las estudiantes es correcta en el ámbito de la teoría, pero el desarrollo práctico de este enfoque educativo es muy limitado.*

Esta distancia entre la teoría y la práctica se explica por el limitado conocimiento que el profesorado tiene de los recursos y oportunidades educativas de cada localidad y comunidad, las reticencias a sacar al alumnado del aula por las dificultades que implica gestionar grupos numerosos y las responsabilidades civiles en que se pueda incurrir, y la presión que ejerce un currículo detallado y prescriptivo sobre la actividad docente del profesorado. En esta misma dirección apuntan los trabajos de Mannion et al. (2013) o Renshaw y Tooth (2018). Esta discrepancia entre la teoría y la práctica también pone de manifiesto la necesidad de una formación inicial y continuada orientada hacia este enfoque educativo, y lo imperioso que resulta la creación de redes de trabajo que permitan la identificación y difusión de buenas prácticas en y para el lugar y la comunidad.

Conclusión 4.2. *La puesta en práctica de la EBL requiere de cambios estructurales y organizativos de los centros, así como la implicación y colaboración de docentes, familias e instituciones locales*.

El análisis de las respuestas del profesorado pone de manifiesto que la implementación del enfoque educativo basado en el lugar depende de la motivación docente, tiempo y esfuerzo, como propone Smolinsky (2023), de la modificación o flexibilización de otros elementos estructurales y organizativos, como la reducción de ratios, la organización de espacios y tiempos escolares, el apoyo institucional y la implicación de la comunidad. Solo la formación específica en EBL aparece como un factor mitigador para superar las barreras percibidas por los y las docentes. Piensan que para poder desarrollar en el aula una EBL se deben de combinar la mejora de estos factores con formación e implicación del profesorado. En esta misma dirección apuntan Smith (2002) o Yemini et al. (2018), quienes señalan que el cambio de perspectiva ha de ser asimilado por docentes, familias y comunidades.

Conclusión 4.3. *Las salidas escolares son vistas como el prototipo de buenas prácticas de EBL. Aportan beneficios en el conocimiento y la valoración del entorno, estimulan la motivación y el interés por el aprendizaje, fomentan la socialización y la cohesión del grupo y contribuyen a desarrollar valores ambientales.*

Las salidas escolares emergen como el principal referente de buenas prácticas para el profesorado de educación infantil participante. El profesorado muestra una preferencia clara por los lugares del entorno próximo, ya sean naturales o urbanos, lo que sugiere una alta valoración de la accesibilidad y el bajo coste. El profesorado identifica numerosos beneficios educativos de las salidas, como el incremento de la motivación del alumnado hacia el aprendizaje, el fortalecimiento de los vínculos con la comunidad, el desarrollo de valores ambientales y ciudadanos, y la mayor significatividad y duración de los aprendizajes,

coincidiendo con lo que proponen Sobel (2004) o Gruenewald (2005). No obstante, es llamativa la escasa referencia a la contribución al desarrollo profesional del profesorado, lo que podría revelar una infravaloración del aprendizaje docente implícito en estas experiencias o una falta de espacios de reflexión compartida sobre ellas.

El **objetivo 5** propone *Localizar y analizar buenas prácticas de educación infantil que tomen como marco de referencia la EBL y contrastar su contribución a la construcción de la identidad y del sentido de lugar del alumnado*. Los resultados de las entrevistas semiestructuradas a las directoras de las escuelas Nenea, medrar creando y Montessori Compostela, permite extraer las siguientes conclusiones:

Conclusión 5.1. *Las buenas prácticas de Educación Basada en el Lugar presentan algunos rasgos característicos referidos al marco teórico, la inserción en la localidad y la comunidad, la atención a las necesidades e intereses del alumnado, determinadas cualidades de formación y compromiso del profesorado, el cuidado de los ambientes y los materiales de aprendizaje, y la documentación y evaluación del proceso educativo*.

A partir de la revisión de la literatura sobre buenas prácticas en educación infantil (Beresaluce, 2009; Mendioroz y Rivero, 2019; Michelini, 2019) y de los resultados de esta investigación, se han identificado una serie de rasgos de las escuelas que pueden ser consideradas ejemplos de buenas prácticas de EBL. Estos requisitos se refieren a un marco teórico sólido, la atención a las necesidades e intereses del alumnado y a su desarrollo integral, las experiencias educativas en el lugar que impliquen al alumnado con los problemas del entorno natural y social, la participación y el compromiso de las familias y la comunidad, el cuidado de los ambientes y los materiales de enseñanza, las cualidades de formación, observación y compromiso del profesorado, y la documentación y evaluación continua del proceso educativo.

Conclusión 5.2. *Las escuelas Nenea, medrar creando y Montessori Compostela muestran grados muy elevados de logro en los diferentes indicadores de las buenas prácticas de Educción Basada en el Lugar*.

Los resultados de las entrevistas a las directoras de ambas escuelas han puesto de manifiesto que cumplen de forma excelente parámetros como: son proyectos educativos que se inspira en filosofías educativas alternativas (Montessori, Reggio Emilia, Waldorf), en las que el desarrollo cognitivo, afectivo y social del estudiantado y su educación como ciudadanos y ciudadanas es el rasgo que da sentido a ambos proyectos. También es un rasgo destacado de ambos proyectos, el lugar que ocupa el contacto con la naturaleza como escenario que favorece los aprendizajes académicos y el desarrollo de la autonomía, la responsabilidad y la identidad ecológica. También destaca el cuidado que se presta a los ambientes de aprendizaje y a los materiales de enseñanza. Merece destacarse la apertura de ambas escuelas a la comunidad y los procesos de colaboración y de mejora del entorno en que se implican las escuelas, rasgo de la EBL que resaltan autores como Sobel (2004), Smith y Sobel (2010) o Gruenewald y Smith (2007) . Finalmente, la documentación y evaluación de los procesos educativos encaminadas a la mejora reciben atención destacada de ambas experiencias.

Conclusión 5.3. *Las escuelas Nenea y Montessori Compostela, seleccionadas como buenas prácticas de EBL, presentan rasgos diferenciados y algunos contrastes en aspectos*

como el papel de la naturaleza en el proceso educativo, la organización de los ambientes y materiales de aprendizaje, el énfasis en la socialización o el desarrollo individual del alumnado, o el rol que adoptan los y las docentes.

Al lado de los rasgos comunes señalados, las dos escuelas ofrecen algunos contrastes que las diferencian como proyectos educativos alternativos. El primero de ellos es la filosofía pedagógica en la que se sustentan: Montessori en el caso MC y una combinación de varias (Montessori, Reggio Emilia y Waldorf) en el caso de NMC, como señalan Díaz y Otero (2018). El lugar de la naturaleza en el proceso educativo también ofrece diferencias. Para NMC es el núcleo central del proyecto, en cuanto escuela en la naturaleza. Para MC la naturaleza es uno de los ambientes de aprendizaje, aunque lo considere el primero. MC ofrece ambientes muy preparados con materiales propios, mientras que NMC propone ambientes más naturales, menos estructurados, como los que ofrece la propia naturaleza. Por último, mientras NMC apuesta por la socialización y el trabajo grupal del estudiantado guiado por la pareja educativa, MC prioriza el desarrollo de la mente absorbente de cada niño o niña en la etapa infantil.

En esta tesis, utilizando como marco teórico el movimiento de la Educación Basada en el Lugar (*Place-Based Education*), que se origina en Estados Unidos a finales del siglo XX, y por medio de métodos mixtos de investigación, se han analizado los contornos teóricos y los desarrollos prácticos de esta corriente educativa en las últimas décadas en países como Estados Unidos, Australia, Nueva Zelanda, Canadá, Reino Unido o los Países Escandinavos.

En España el movimiento educativo de la EBL ha tenido cierto eco en experiencias educativas innovadoras de la educación en la naturaleza y otras pedagogías alternativas inspiradas en las filosofías educativas Montessori, Regio Emilia o Waldorf. En el capítulo 5 de la tesis, se ha analizado el grado y las formas en que las escuelas Nenea, medrar creando y Montessori Compostela contemplan y desarrollan en sus proyectos principios y prácticas de la Educación Basada en el Lugar.

Un grupo de discusión con 7 personas expertas en actividades educativas centradas en el lugar y la comunidad, y la aplicación de un cuestionario a 63 maestras y maestros de educación infantil del municipio de Lugo nos han permitido identificar las representaciones de este profesorado sobre la EBL, sus características, el grado de desarrollo que ha alcanzado en las aulas de educación infantil, los obstáculos y dificultades que deben superarse para que este enfoque educativo avance en España, y algunas sugerencias en esa dirección.

Implicaciones educativas. A partir de estos resultados, queremos formular algunas sugerencias para que la EBL pueda servir de inspiración para mejorar las prácticas de enseñanza de las aulas de educación infantil en la dirección de: una educación que se inspire en las necesidades e intereses de los y las estudiantes y respete sus ritmos de desarrollo, más vinculada con el lugar y la comunidad, que desarrolle experiencias de aprendizaje en contextos reales sobre los problemas sociales y ambientales de las comunidades, que contribuya a desarrollar el sentido de lugar y la pertenencia a la comunidad, y que los forme como ciudadanos y ciudadanas críticas capaces de participar en la construcción de sociedades más justas y sostenibles. Sugerimos cuatro grandes ámbitos de actuación:

a) *En relación con el currículo y las finalidades de la educación*. Avanzar hacia currículos menos rígidos y prescriptivos que permitan al profesorado centrarse en el desarrollo personal, afectivo y social del alumnado, sin sentir la presión de una gran cantidad de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

objetivos, contenidos y criterios de evaluación que hacen que las actividades más centradas en los y las estudiantes y en el entorno y la comunidad aparezcan como inconvenientes o demasiado gravosas para el profesorado. Currículos más orientados al desarrollo integral, a la conexión de la educación con el lugar y la comunidad y centrados en la promoción de valores de igualdad, justicia y sostenibilidad contribuirán a mejores resultados académicos del alumnado, al desarrollo de sus competencias personales y sociales, y a un mayor desarrollo profesional del profesorado

b) *En relación con el profesorado y la formación*. Una educación centrada en el desarrollo integral de los niños y las niñas y basada en el lugar y la comunidad deriva de que el profesorado adquiera un compromiso sólido con la creación de experiencias en contextos reales, significativas para el alumnado y que cuenten con la participación de las familias, instituciones y agentes de la comunidad. Un profesorado con tiempo para conocer en profundidad las características de la localidad y los recursos que ofrece para educar a los estudiantes y desarrollar en ellos y ellas sentido de lugar y valores ambientales, y con formación para formular, liderar y desarrollar proyectos educativos enraizados en el lugar y que tengan como finalidades últimas formar a estudiantes como ciudadanos y ciudadanas. Estas características, que definen al profesorado innovador, pueden extenderse a grupos amplios del profesorado optando por modelos de formación inicial y continuada que proporcionen fundamentos teóricos y experiencias prácticas para desarrollar esta educación en y para el lugar y la comunidad. Las universidades deben orientar la formación del profesorado hacia el conocimiento y la evaluación de experiencias innovadoras, y empoderar al alumnado de las titulaciones de maestro y maestra de infantil para diseñar y experimentar este tipo de enseñanza. Y las administraciones educativas deben impulsar una formación continuada que familiarice al profesorado con experiencias innovadoras, y apoyar la creación grupos de trabajo en redes que permitan producir, compartir y difundir experiencias educativas basadas en el lugar y la comunidad. Finalmente, universidades y administraciones deben fomentar la creación de espacios "mixtos" en los que participe profesorado en formación, profesorado en ejercicio e investigadores para establecer relaciones productivas entre investigación, innovación educativa y formación del profesorado.

c) En relación con los centros educativos y su organización. Los centros educativos son las estructuras en las cuales deben surgir y desarrollarse las experiencias innovadoras de educación basada en el lugar. La literatura del campo y nuestra investigación han puesto de manifiesto que la organización y el funcionamiento de los centros escolares no crean condiciones suficientemente favorables para el desarrollo de este tipo de educación. La fragmentación de los espacios y los tiempos, el asilamiento respecto a la localidad y la comunidad, la proliferación de tareas burocráticas y unas relaciones estandarizadas con las familias limitan su capacidad para impulsar innovaciones como las que propone la EBL. Flexibilizar el funcionamiento de los centros, favorecer las formas de colaboración con las familias, las instituciones y la comunidad, reducir las ratios de estudiantes por profesorado, agilizar los trámites administrativos y promover la colaboración entre los centros y con otras instituciones y agentes locales son mejoras imprescindibles para que los centros se conviertan en espacios de innovación y de mejora de la educación en general, y de la EBL en particular.

d) *En relación con las escuelas alternativas que promueven la EBL*. Las escuelas alternativas, inspiradas en filosofías innovadoras y que promueven una EBL, como los dos ejemplos que se analizan en esta investigación (Nenea, medrar creando y Montessori

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Compostela) encuentra dificultades importantes para que las administraciones educativas reconozcan y apoyen sus proyectos educativos, lo que las aboca a depender del apoyo de las familias o instituciones privadas, pone en riesgo su desarrollo o condiciona su sobrevivencia. Sin embargo, estos centros educativos son presentados como ejemplos de innovaciones educativas en los procesos de formación inicial y continuada del profesorado. Las administraciones educativas deben reconocer y apoyar estas escuelas alternativas, sin pretender determinar sus desarrollos, y deben promover procesos de colaboración entre estos proyectos y los centros educativos de la red pública para inducir mejoras en ambos modelos. De esta forma los modelos alternativos pueden inducir mejoras en las prácticas de enseñanza de todo el profesorado.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Referencias bibliográficas

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán.

Adams, J., Greenwood, D., Thomashow, M. y Russ, A. (2017). Sense of Place. En A. Russ y M. E. Krasny (Eds.) (2017). *Urban Environmental Education Review* (pp. 68-75). Cornell University Press.

AERA (2011) *Code of ethics*. American Educational Research Association. http://www.aera.net/About-AERA/AERA-Rules-Policies/Professional-Ethics.

Ailincai, R. y Gabillon, Z. (2018). Analysing teachers' representations of digital technology using a Grounded Theory approach. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *14*(10), 1-18. https://doi.org/10.29333/ejmste/93380

Akkaya, M. y Karakuş, U. (2018). El impacto del enfoque educativo basado en el lugar en el rendimiento de los estudiantes en estudios sociales. *Revista de Educación Geográfica Internacional en línea*, *8*(3), 500-516.

Alasino, N. (2011). Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación 56*(4), 1-11. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/13987

ALLEA (2017). *The European Code of Conduct for Research Integrity*. All European Academies. https://icac.cat/wp-content/uploads/2017/04/codi_allea_17.pdf

Anderson, S. K. (2017). *Bringing School to Life: Place-Based Education across the Curriculum*. Rowman & Littlefield.

APA. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. APA. https://www.apa.org/ethics/code/index.aspx

Ardoin, N. M., Schuh, J. S., y Gould, R. K. (2012). Exploring the dimensions of place: A confirmatory factor analysis of data from three ecoregional sites. *Environmental Education Research*, *18*(5), 583–607. https://doi.org/10.1080/13504622.2011.640930

Asociación Médica Mundial. (2008). Declaración de Helsinki. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. *ANALES del Sistema Sanitario de Navarra, 24*(2), 209-212.

Baldwin, M. (2021). *Place-Based Education and Its Impact on Student*s [Honors thesis, Hood College].

Bates, K. (2018). Bringing the inside out and the outside in: Place-based learning rendering classroom walls invisible. En T. Gray y D. Mitten (Eds.). *The Palgrave International Handbook of Women and Outdoor Learning* (pp. 731-751). Palgrave Macmillan.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Barnhardt, R., y Kawagley, A. O. (2005). Indigenous Knowledge Systems and Alaska Native Ways of Knowing. *Anthropology & Education Quarterly, 36*(1), 8-23.

Beames, S. (2006). Losing my religion: The struggle to find applicable theory. *The Ontario Journal of Outdoor Education, 19*(1),4–11.

Beames, S., Atencio, M. y Ross, H. (2009). Taking excellence outdoors. *Scottish Educational Review, 41*(2), 32–45.

Becerra-Lubies, R. (2021). Intercultural education and early childhood: strengthening knowledge based on Indigenous communities and territory. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples, 17*(2), 326-334. https://doi.org/10.1177/117718012110223

Beidler, K. J. y Morrison, J. M. (2015). Sense of place: inquiry and application. *Journal of Urbanism: International Research on Placemaking and Urban Sustainability, 9*(3), 205-215. https://doi.org/10.1080/17549175.2015.1056210

BERA (2018). *Ethical Guidelines for Educational Research*. British Educational Research Association. https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/ethical - guidelines-for-educational-research-2018

Beresaluce, R. (2009). Las escuelas reggianas como modelo de calidad en la etapa de educación infantil. *Aula Abierta, 37*(2), 123-130.

Bertling, J. G. (2019): Non-place and the future of place-based education, *Environmental Education Research, 24*(11), 1627-1630. https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1558439

Blanco Guijarro, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, (347), 33-54.

Bocko, P., Jorgenson, S. y Malik, A. (2023). Place-Based Education: Dynamic Response to Current Trends. En J. Činčera, B. Johnson, D. Goldman, I. Alkaher y M. Medek (Eds.). *Outdoor Environmental Education in the Contemporary World* (pp. 137-150). Springer.

Bos, J. (2020). *Research ethics for students in the social sciences*. Springer Nature.

Boyd, D. (2018a). Early childhood education for sustainability and the legacies of two pioneering giants. *Early Years, 38*(2), 227-239.

Boyd, D. (2018b). Utilizing place-based learning through local contexts to develop agents of change in Early Childhood Education for Sustainability. *Education 3-13, 47*(8), 983-997. https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1551413

Brillante, P. y Mankiw, S. (2015). A sense of place: Human geography in the early childhood classroom. *Young Children, 70*(3), 16-23.

Brown, R. (2020). Ethical Dilemmas in Education Research: Tick Boxes and Trials. En R. Iphofen (Ed.). *Handbook of Reseach Ethics and Scientific Integrity* (pp. 851-871). Springer. https://doi.org/10.1007 /978-3-030-16759-2_ 47

Bruchner, Ph. (2017). *Bosquescuela*. Ediciones Rodeno.

Bryant, A. y Charmaz, K. (2019). *The SAGE Handbook of Current Developments in Grounded Theory*. SAGE.

Burridge, N., Whalan, F. y Vaughan, K. (2012). *Indigenous Education. A Learning Journey for Teachers, Schools and Communities.* Sense Publishers

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Buxton, C. A., y Provenzo Jr E. F. (2012). *Place-Based Science Teaching and Learning: 40 Activities for K-8 Classrooms*. SAGE.

Calderon, D. (2014). Speaking back to Manifest Destinies: A land education-based approach to critical curriculum inquiry. *Environmental Education Research, 20*(1), 24-36. https://doi.org/10.1080/13504622.2013.865114

Cajete, G. A. (2019). Envisioning Indigenous Education: Applying Insights from Indigenous Views of Teaching and Learning. En E. A. McKinley y L. T. Smith (Eds.). *Handbook of Indigenous Education* (pp. 823-845). Springer.

Carbonell, J. (2013). *La aventura de innovar*. Morata.

Castorina, J. A., y Barreiro, A. (2012). Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad, 9*(9) 15-40.

Chard, S. C. (2021). What is the Projet Approach? http://projectapproach.org/about/project-approach/

Chen, Ch. H. y Yang, Y. C. (2019). Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators. *Educational Research Review*, (26), 71–81. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.11.001

Codina, L. (2024). Revisiones tradicionales, sistemáticas o de alcance: ¿cómo elegir el tipo de revisión de la literatura que corresponde en cada caso? *Infonomy, 2*(2). https://doi.org/10.3145/infonomy.24.021

Cohen, B. J. y Rønning, W. (2017). Place-based learning: Making use of nature in young children's learning in rural areas in Norway and Scotland. *Cadernos Cedes*, (37), 393-418. https://doi.org/10.1590/CC0101-32622017176129

Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2018). The ethics of educational and social research. En *Research Methods in Education* (pp. 111-143). Routledge.

Colmenar Orzaes, M. C. (2010). La introducción de los jardines de infancia en España: aportaciones de Pedro de Alcántara García y Eugenio Bartolomé y Mingo. En C. Sanchidrián Blanco y J. Ruiz Berrio (Coords.). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (pp. 133-152). Graó.

Comenio, J. A. (2011). *Didáctica Magna*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Constable, K. (2017). *The outdoor classroom ages 3-7: Using ideas from forest schools to enrich learning*. Routledge.

Cooper, A. (2015). Nature and the Outdoor Learning Environment: The Forgotten Resource in Early Childhood Education. *International Journal of Early Childhood Environmental Education, 3*(1), 85-97.

Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación, 19*(33), 228-247.

Costa Rico, A. (2007). El profesorado y la renovación pedagógica en España (1965-1996). *Cadernos de História da Educação*, (6), 13-38.

Coulter, B. (2020). Developing youth agency through place-based education: Challenges and opportunities. En A. Cutter-Mackenzie, K. Malone, y E. B. Hacking (Eds.). *International*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Research Handbook on Childhoodnature: Assemblages of Childhood and Nature Research (pp. 1501-1520). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-67286-1

Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2023). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE.

Creswell, J. W. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. SAGE.

Creswell, J. W. y Plano, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. SAGE.

Cresswell, T. (2008). Place: encountering geography as philosophy. *Geography, 93*(3) 132-139.

Cresswell, T. (2015). *Place: an introduction*. John Wiley & Sons.

Cuevas López, M. M. y Mela Flores, M. P. (2019). Montessori en un contexto multi cultural: ¿se pueden realizar buenas prácticas educativas en contextos vulnerables? *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 8*(1), 147-153.

Cutter-Mackenzie, A. y Edwards, S. (2006). Everyday environmental education experiences: The role of content in early childhood education. *Australian Journal of Environmental Education, 22*(2), 13-19.

Dany, L., Urdapilleta, I. y Lo Monaco, G. L. (2015). Free associations and social representations: some reflections on rank-frequency and importance-frequency methods. *Quality y Quantity, 49*(2), 489-507. https://doi.org/10.1007/s11135-014-0005-z

Davis, J. (2005). Educating for sustainability in the early years: Creating cultural change in a childcare setting. *Australian Journal of Environmental Education*, (21), 47-55.

Dean, S. (2019). Seeing the Forest and the Trees: A Historical and Conceptual Look at Danish Forest Schools. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education, 6*(3), p. 53-63.

Demarest, A. B. (2014). *Place-based curriculum design: Exceeding standards through local investigations*. Routledge.

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE

Deringer, S. A. (2017). Mindful place-based education: Mapping the literature. *Journal of Experiential Education, 40*(4), 333–348.

Dewey, J. (1900). *The school and society and the child and the curriculum*. The University of Chicago Press.

Dewey, J. (2004) (1ª ed. 1938). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.

De Rosa, A. S. (Ed.) (2013). *Social representations in the 'Social Arena'*. Routledge.

De Rosa, A. S., Bocci, E. y Dryjanska, L. (2018). The Generativity and Attractiveness of Social Representations Theory from Multiple Paradigmatic Approaches in Various Thematic Domains. *Papers on Social Representations, 27*(1), 1-35.

Del Pozo Andrés, M. M. (2004). El movimiento pedagógico de la Escuela Nueva. En *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (pp. 198-224). Biblioteca Nueva.

Díaz Bajo, M. P. (2019). Panorama actual de las pedagogías alternativas en España. *Papeles Salmantinos de Educación*, (23), 247-281.

Díaz, M. N. y Otero, E. (2018). Pedagoxías alternativas na educación infantil: dúas Escolas ao aire libre de Galicia. *Sarmiento: Anuario galego de historia da educación*, (22), 79-97.

Dillon, J. y Herman, B. (2023). Environmental Education. En N. G. Lederman, D. L. Zeidler, y J. S. Lederman (Eds.) (2023). *Handbook of Research on Science Education* (pp. 717-748). Routledge.

EDNA (2018). *Edna, Educación en la Naturaleza*. https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/quien-es-quien/edna.html

Elfer, Ch. J. (2011). *Place-Based Education: A review of historical precedents in theory & practice* [Doctoral Dissertation, University of Georgia].

Escudero Muñoz, J. M. (2024). Hacia un balance de nuestra innovación educativa: caminos hechos, horizontes por alcanzar. *Innovación Educativa*, (34), 1-12. https://doi.org/10.15304/ie.34.10165

Esteban Frades, S. (2016). La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo. *Tendencias Pedagógicas*, (57), 259-284. https://doi.org/10.15366/tp2016.27.012

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

Flick, U., Foster, J. y Caillaud, S. (2015). Researching social representations. En G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, y J. Caillaud (Eds.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 64-80). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781107323650

Flecha, J. R. y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 1*(1), 11-20.

Folgueiras, P. (2011). Las comunidades de aprendizaje. La escuela de adultos de la Verneda. Una experiencia de comunidades de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, (18), 251-268.

Friesse, S., Soratto, J. y Pires, D. (2018). *Carrying out a computer-aided thematic content analysis with ATLAS.ti*. Working Papers.

García-Sampedro, M. (2019). Outdoor learning: revisión histórica. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (379), 6-11.

Getting Smart (2024). *What is Place-Based Education and why does it Matter?* https://www.gettingsmart.com/wp-content/uploads/2020/04/ What-is-Place-Based-Education-and-Why-Does-it-Matter-4.pdf

Gilbertson, K., Ewert, A., Siklander, P. y Bates, T. (2022). *Outdoor Education: Methods and Strategies*. Human Kinetics.

Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (2017) (1ª ed. 1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Routledge

González González, M. J. (2003). Geografía humanística. En J. Nieto Ibáñez (Coord.). *Logos Hellenikós: Homenaje al Profesor Gaspar Morocho* (pp. 995-1001). Universidad de León.

González Monteagudo, J. (2001). John Dewey y la pedagogía progresista. En J. Trilla (Coord.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 15-39). Graó.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gough, A. (2013). The Emergence of Environmental Education Research. A "History" of the Field. En R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon, & A. E. J. Wals (Eds.). *International Handbook of Research on Environmental Education* (pp. 13-22). Routledge.

Gough, D., Oliver, S. y Thomas, J. (2017). *An Introduction to Systematic Reviews*. SAGE.

Granit-Dgani, D. (2021). *Paths to place-based education*. The Mofet Institute.

Greenwood, D. (2013). A critical theory of place-conscious education. En R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon y A. E. J. Wals (Eds.), *International Handbook of Research on Environmental Education* (pp. 93-100). Routledge.

Gruenewald, D. (2003a). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher, 32*(4), 3-12.

Gruenewald, D. (2003b). Foundations of Place: A Multidisciplinary Framework for Place-Conscious Education. *American Educational Research Journal, 40*(3), 619-654.

Gruenewald, D. (2005). Accountability and Collaboration: Institutional Barriers and Strategic Pathways for Place-Based Education. *Ethics, Place & Environment: A Journal of Philosophy & Geography, 8*(3), 261-283. http://dx.doi.org/10.1080/13668790500348208

Gruenewald, D. y Smith, G. A. (Eds.) (2007). *Place-Based Education in the Global Age: Local Diversity*. Routledge.

Guichot Reina, V. (2010). Bases pedagógicas de la escuela nueva: el progresismo de John Dewey. En C. Sanchidrián Blanco y J. Ruiz Berrio (Eds), *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (pp. 179-200). Graó.

Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica, 2*(5), 55-60.

Harris, F. (2017). Outdoor learning spaces: The case of forest school. *Area, 50*(2), 222-231. https://doi.org/ 10.1111/area.12360

Harrison, S. (2011). Place-based praxis: Exploring place-based education and the philosophy of place [Doctoral Dissertation, University of Edinburgh]. https://era.ed.ac.uk/handle/1842/7566

Heggen, M., Sageidet, B., Goga, N., Grindheim, L., Bergan, V., Utsi, T. y Lynngård, A. (2019). Children as ecocitizens? *NorDiNa: Nordic Studies in Science Education 15*(4). 387-402

Helm, J. H. (2015). *Becoming Young Thinkers: Deep Project Work in the Classroom*. Teachers College Press.

Helm, J. H., y Katz, L. G. (2016). *Young Investigators: The Project Approach in the Early Years*. Teachers College Press.

Hernández, F., (2002). Los proyectos de trabajo: Mapa para navegantes en mares de incertidumbre. *Cuadernos de Pedagogía*, (310), 78-82.

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* McGraw-Hill Education.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Higgins, P. y Loynes, C. (1997). On the nature of outdoor education. En P. Higgins, Ch. Loynes y N. Crowther, (Eds.). *A guide for Outdoor Educators in Scotland* (pp. 6-8) University of Edinburgh

Holm, M. (2011). Project-Based Instruction: A Review of the Literature on Effectiveness in Prekindergarten through 12th Grade Classrooms. *InSight: River Academic Journal, 7*(2), 1-13.

Huertas Vázquez, E. L. (2020). La institución libre de enseñanza: Una apuesta española por una ciencia libre y universal. En *Madrid y la Ciencia. Un paseo a través de la historia (III). Primera mitad del siglo XX (1900-1950)* (pp. 15-35). Instituto de Estudios Madrileños.

Hueso, K. (2021). *Educar en la naturaleza*. Plataforma Editorial.

Hueso, K., Camina, E. y Monzón, E. (2012). Mejores personas para un planeta mejor: El proyecto pedagógico al aire libre "Saltamontes", pionero en España. En *11º Congreso Nacional de Medio Ambiente. Conama2012* (pp. 1-12). www.conama2012.org.

Huggins, V. y Evans, D. (2018). *Early Childhood Education and Care for Sustainability. International Perspectives*. Routledge.

Humberstone, B., Prince, H. y Henderson, K. A. (Eds.). (2015). *Routledge International Handbook of Outdoor Studies*. Routledge

Ibarra-Sáiz, M. S., González-Elorza, A. y Rodríguez-Gómez, G. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa, 41*(2),501-522. https://doi.org/10.6018/rie.546401

Iphofen. R. (Ed.) (2017). *Finding Common Ground: Consensus in Research Ethics Across the Social Sciences*. Emerald Publishing.

Jiménez-Landi, A. (1996). *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente: Periodo de expansión influyente*. Editorial Complutense.

Jodelet, D. (1991). *Madness and Social Representations*. Harvester-Wheatsheaf.

Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco. Revista de educación*, (21), 133-154. https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539803006.pdf

Johnson, R. B. y Walsh, I. (2019). Mixed Grounded Theory: Merging Grounded Theory with Mixed Methods and Multimethod Research. En A. Bryant, y K. Charmaz (Eds.), *The SAGE Handbook of Current Developments in Grounded Theory* (pp. 517-531). SAGE.

Joyce, R (2012). *Outdoor Learning: Past and Present*. McGraw-Hil Education.

Katz, L. G., Chard, S. C. y Kogan, Y. (2014). *Engaging Children's Minds: The Project Approach*. Bloomsbury Publishing.

Kidman, G., Chang, Ch-H. y Wi, A. (2020). Defining Education for Sustainability (EfS). A Theorical Framework. En C. H. Chang, G. Kidman y A. Wi (Eds.). *Issues in Teaching and Learning of Education for Sustainability* (pp. 1-13). Routledge.

Kilpatrick, W. H. (1918). The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process. *The Teachers College Record, 19*(4), 319-335.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Knapp, C. E. (2014). Place-based curricular and pedagogical models: My adventures in teaching through community. En D. A. Gruenewald and G. A. Smith (Eds.). *Place-Based Education in the Global Age: Local Diversity* (pp. 5-27). Psychology Press.

Knoll, M. (2014). Project Method. En C. D. Phillips (Ed.). *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy* (pp. 665-669). SAGE.

Kopelke, D. (2012). *Environmental Education through Listening to Children* [Doctoral Dissertation, Queensland University of Technology].

Krueger, R. A. y Casey, M. A. (2015). *Focus Groups. A Practical Guide for Applied Research*. SAGE.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.

Leech, N. L. y Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity*, *43*(2), 265-275. https://doi.org/10.1007/s11135-007-9105-3

Lieberman, G., y Hoody, L. (1998). *Closing the Achievement Gap: Using the Environment as an Integrating Context for Learning. Results of a Nationwide Study*. State Education and Environmental Roundtable. http://www.seer.org

Louv, R. (2005). *Los últimos niños en el bosque: salvemos a nuestros hijos del trastorno por déficit de naturaleza*. Capitán Swing.

Lynch, G. (2020). La investigación de las Representaciones Sociales: enfoques teóricos e implicaciones metodológicas. *Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales, 7*(1),102-118.

Mackey, G. (2016). Love the place where you belong. Ecological identity in early childhood. *Early Education*, (60), 20-30.

Mannion, G., Fenwick, A. y Lynch, J. (2013). Place-responsive pedagogy: Learning from teachers' experience of excursion in nature. *Environmental Education Research, 19*(6), 792–809. https://doi.org/10.1080/13504622.2012.749980

Martens, D., Friede, C. y Molitor, H. (2020). Nature experience areas: Rediscovering the potential of nature for children's development. En A. Cutter-Mackenzie, K. Malone, y E. B. Hacking (Eds.). *International Research Handbook on Childhoodnature: Assemblages of Childhood and Nature Research* (pp. 1469-1499). Springer.

Martínez Bonafé, J. (2020). Ausencias relevantes en la teoría del currículum. *Investigación en la Escuela*, (100), 1-10.

Martínez Bonafé, J. y Rogero Anaya, J. (2021). El Entorno y la Innovación Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19*(4), 71-81. https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.004

Mateos, J. (2011). *Saber escolar: el código pedagógico del entorno*. Octaedro.

McCoy, K., Tuck, E. y McKenzie, M. (Eds.) (2016). *Land Education: Rethinking Pedagogies of Place from Indigenous, Postcolonial, and Decolonizing Perspectives*. Routledge.

McDonald, M. (2023). *Indigenous land-based education in theory and practice*. A Yellowhead Institute Special Report. https://yellowheadinstitute.org/wp-content/uploads/2023/01/YI-Land-Based-Education-Special-Report-2.2023-1.pdf

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

McInerney, P., Smyth, J. y Down, B. (2011). 'Coming to a place near you?' The politics and possibilities of a critical pedagogy of place-based education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 39*(1), 3-16. https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540894

McKinley, E. A. y Smith, L. T. (Eds.) (2019). *Handbook of Indigenous Education*. Springer.

McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.

Mendioroz Lacambra, A. M. y Rivero Gracia, P. (2019). Componentes y dimensiones que caracterizan una buena praxis en Educación Infantil (0-3 años). *RIE-Revista de Investigación Educativa, 37*(1), 217-230. http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.318521

Michelini, M. C. (2019). Progettare e sviluppare Buone Prassi nella scuola dell'infanzia. *RELAdEI Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 8*(1), 23-29. http://www.usc.es/ revistas/index. php/reladei/index

Miller, D. y Twum, S. (2017). The experiences of selected teachers in implementing Place-Based Education. *Education, 23*(1), 92–108.

Mireles, O. (2011). Representaciones sociales: debates y atributos para el estudio de la educación. *Sinéctica*, (36), 1-11. http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n36/n36a6.pdf

Montessori Compostela, (2024, 31 de julio). *Colegio Internacional Montessori Compostela*. https://montessoricompostela.org/es/

Moliner, P. y Abric, J.C. (2015). Central core theory. En G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, y J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 83–95). Cambridge University Press.

Mora Penagos, W. M. (2009). Educación ambiental y educación para el desarrollo sostenible ante la crisis planetaria: demandas a los procesos formativos del profesorado. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED, (2)*6, 7-23.

Morales Vallejo, P. (2011). *Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes*. Universidad Pontificia de Comillas.

Moreno, P. L. (2010). El método Decroly. En C. Sanchidrián Blanco y J. Ruiz Berrio (Coord.). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (pp. 225-245). Graó

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.

Moscovici, S. (2000). The phenomenon of social representations. En G. Duveen (Ed.), *Social Representations: Explorations in Social Psychology* (pp. 18-77). Polity Press.

Nenea, (2024, septiembre). *Nenea, medrar creando*. https://www.nenea.es/

Nespor, J. (2008). Education and place: A review essay. *Educational Theory, 58*(4), 475–489

Ngai, P. B. Y. y Koehn, P. H. (2010). Indigenous studies and intercultural education: The impact of a place-based primary-school program. *Intercultural Education, 21*(6), 597-606.

Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L. y Zoran, A. G. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas, 3*(2), 127-157.

Orr, D. (1994). *Earth in Mind: On Outdoor Education, Environment and the Human Prospect*. Island Press.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Otero Urtaza, E. (2004). Las teorías educativas en los umbrales de la contemporaneidad. En M. M. del Pozo (Coord.). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 177-196). Biblioteca Nueva.

Otero Urtaza, E. M. (2018). Escuelas al aire libre, naturaleza y educación escolar: la inquietud en el siglo XXI. En *Educació i desenvolupament rural als segles XIX-XX-XXI* (pp. 373-386). Edicions de la Universitat de Lleida.

Otrel-Cass, K., Andrée, M. y Ryu, M. (2020). Ethics in Contemporary Science Education Research. En *Examining Ethics in Contemporary Science Education Research: Being Responsive and Responsible* (pp. 1-11). Springer.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. SAGE.

Pecore, J. L. (2015). From Kilpatrick's project method to project-based learning. En M. Y. Eryaman y B. C. Bruce (Eds.). *International Handbook of Progressive Education* (pp. 155-171). Peter Lang.

PEEC (Place-Based Education Evaluation Collaborative). (2010). *The Benefits of Place-Based Education: A Report from the Place-Based Education Evaluation Collaborative* (2nd ed.). http://tinyurl.com/PEECBrochure

Pelo, A. (2009). A pedagogy for ecology. *Rethinking Schools, 23*(4), 30-35.

Pelo, A. (2014). A Sense of Wonder: Cultivating an Ecological Identity in Young Children and in Ourselves. *Canadian Children, 39*(2), 5-10.

Pérez de Ontiveros, A. (2021). La Escuela Bosque como modelo de escuela alternativa: antecedentes, características y repercusión. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad 3*(1), 1-19. https://doi.org/0000-0001-6148-8626

Pericacho Gómez, F. J. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días): un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación, 25*(1), 47-57. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.43309

Piermattéo, A., Tavani, J. L. y Lo Monaco, G. (2018). Improving the Study of Social Representations through Word Associations: Validation of Semantic Contextualization. *Field Methods, 30*(4), 329-344. https://doi.org/10.1177/1525822X18781766

Pla Molíns, M., Cano García, E. y Lorenzo Ramírez, N. (2001). Maria Montessori: el Método de la Pedagogía Científica. En J. Trilla (Coord.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 69-94). Graó.

Pourrieux, C. (2020). Pautas éticas para la investigación. *Perspectivas Metodológicas*, (21), 1-23. https://doi.org/10.18294/pm.2021.362

Prellezo García, J. M. (2010). María Montessori y otras aportaciones italianas. En C. Sanchidrián Blanco y J. Ruiz Berrio (Coords.). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (pp. 201-224). Graó.

Puerto Martínez, E. (2016). Pedagogías alternativas: Escuelas Waldorf. *Publicaciones Didácticas, 74*(1), 307-310.

Quiroga Uceda, P (2019). Las teorías de la recepción y el estudio de la consolidación de la pedagogía Waldorf en España. En I. Zaldívar (Ed.). *Ideas educativas en perspectiva*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

filosófica e histórica: circulación, recepción y concreción en la práctica (pp. 63-72). FahrenHouse.

Quay, J. y Seaman, J. (2013). *John Dewey and Education Outdoors. Making Sense of the 'Educational Situation' through more than a Century of Progressive Reforms*. Sense Publishers.

Rädiker, S. y Kuchartz, U. (2020). *Análisis de Datos Cualitativos con MAXQDA*. MAXQDA PRESS.

Rateau, P., Moliner, P., Guimelli, C. y Abric, J. C. (2012). Social Representations Theory. En P. A. Van Lange, A. W. Kruglanski y E. T. Higgins (Eds.). *Handbook of Theories of Social Psychology* (pp. 477-497). SAGE.

Reig, L. P. (2017). *Outdoor Education: Una forma de aprendizaje significativo*. Punto Rojo Libros.

Renshaw, P. y Tooth, R. (2018). Diverse place-responsive pedagogies: Historical, professional and theoretical threads. En P. Renshaw y R. Tooth (Eds.), *Diverse Pedagogies of Place: Educating Students in and for Local and Global Environments* (pp. 1–21). Routledge.

Rodés, V., Gewerc-Barujel, A. y Llamas-Nistal, M. (2019). University teachers and open educational resources: Case studies from Latin America. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 20*(1)166-183. https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i1.3853

Rodríguez de Guzmán, J. (2012). Comunidades de aprendizaje y formación del profesorado. *Tendencias Pedagógicas,* (19), 67-86.

Romero Morante, J. (2014). Conocimiento escolar, ciencia, institución y democracia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22*(21). http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n21.2014

Ruitenberg, C. (2005). Deconstructing the experience of the local: Toward a radical pedagogy of place. En K. Howe (Ed.), *Philosophy of education* (pp. 212–220). Philosophy of Education Society.

Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación, 11*(15), 103-124.

Sales, A., Aguado, T., Lozano, J. y Pellejero, L. (2021). Opening up participatory spaces: a way of rethinking school practices linked to territory. *Educational Research, 63*(2), 180-197.

Sammut, G., Andreouli, E., Gaskell, G. y Caillaud, J. (Eds.). (2015). *The Cambridge Handbook of Social Representations*. Cambridge University Press.

Sánchez, J. (2013). Que dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos. *Actualidad Pedagógica, 1*(4), 1-4. /https://colorearte.cl/wp-content/uploads/2021/05/Aprendizaje-basado-en-proyectos.pdf

Sánchez Contreras, M. F., y Murga Menoyo, M. A. (2019). Place-Based Education: Una estrategia para la sostenibilización curricular de la educación superior. *Bordón: Revista de Pedagogía, 71*(2), 154-174

Sanchidrián Blanco, C. (2020). El método Montessori en la educación infantil española: luces y sombras. *Historia de la Educación,* (39), 313-336. https://doi.org/10.14201/hedu202039313335

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Santi, M. F. (2016). *Ética de la investigación en ciencias sociales: un análisis de la vulnerabilidad y otros problemas éticos presentes en la investigación social*. [Tesis Doctoral, Universidad de Buenos Aires]. https://www.globethics.net/

Seamon, D. y Larsen, Th. (2017). Humanistic geography. *International Encyclopedia of Geography: People, the Earth, Environment and Technology, 6*(1). https://doi.org/10.1002/9781118786352.wbieg0412.pub2

Seawright, G. (2014). Settler traditions of place: Making explicit the epistemological legacy of white supremacy and settler colonialism for place-based education. *Educational Studies, 50*(6), 554-572.

Shani, S. y Yemini, M. (2022). Is Educational Entrepreneurship Context-Dependent? Insights from Directors of Israeli Local Education Authorities. *Leadership and Policy in Schools, 23* (2), 219-234. https://doi.org/10.1080/15700763.2022.2110505

Sherfinski, M., Weekley, B. S. y Slocum, A. (2016). After Arthurdale: Place-based education and early childhood in West Virginia. *Journal of Curriculum and Pedagogy, 13*(2), 164–183. https://doi.org/10.1080/15505170.2016.1196403

Smith, E. R. y Pike, S. (2023). *Encountering Ideas of Place in Education. Scholarship and Practice in Place-Based Learning*. Routledge.

Smith, G. A. (2002). Learning to be where we are. *Phi Delta Kappan, 83*(8), 584-594.

Smith, G. A. (2007). Place-based education: Breaking through the constraining regularities of public school. *Environmental Education Research, 13*(2), 189–207. https://doi.org/10.1080/13504620701285180

Smith, G. A. (2016). The past, present and future of place-based learning. https://www.gettingsmart.com/2016/11/past-present-and-future-of-place-based-learning/

Smith, G. A. (2017). Place-Based Education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.95

Smith, G. A., y Sobel, D. (2010). *Place-and Community-based Education in Schools*. Routledge.

Smith, R. A., y Walsh, M. K. (2019). Some things in life can't be "Googled:" A narrative synthesis of three key questions in outdoor education. *Journal of Youth Studies, 22*(3), 312–329. https://doi.org/10.1080/13676261.2018.1506096

Smolinsky, W. G. (2023). *Place-Based Education: A Qualitative Study of Definitions, Opportunities, and Barriers in a Small K-12 School District* [Doctoral Dissertation, Washington State University].

Sobel, D. (1996). *Beyond ecophobia: Reclaiming the heart in nature education*. The Orion Society.

Sobel, D. (2004). *Place-Based Education. Connecting Classrooms and Communitie*s. The Orion Society.

Sobel, D. (2008). *Childhood and Nature: Design Principles for Educators*. Stenhouse Publishers.

Sobel, D. (2014). Place-Based Education: Connecting Classrooms and Communities. Closing the Achievement Gap: The SEER Report. *NAMTA Journal*, *39*(1), 61-78.

USC DE COMPOSTELA

Sobel, D. (2016). *Nature Preschools and Forest Kindergarten. The Handbook for Outdoor Learning*. Redleaf Press.

Sobel, D. y Larimore, R. (2020). Nature cements the new learning: Expanding nature-based learning into the K-5 curriculum. En A. Cutter-Mackenzie, K. Malone, y E. B. Hacking (Eds.) *Research Handbook on Childhoodnature: Assemblages of Childhood and Nature Research* (pp. 417-449). Springer

Soria Moya, M. (2022). La educación en la Institución Libre de Enseñanza. *Quién: revista de filosofía personalista*, (15), 93-112.

Stedman, R. C. (2002). Toward a social psychology of place: Predicting behavior from place-based cognitions, attitude, and identity. *Environment and Behavior, 34*(5), 561-581.

Stevenson, R. B., Mannion, G. y Evans, N. (2020). Childhoodnature Pedagogies and Place: An Overview and Analysis. En A. Cutter-Mackenzie, K. Malone, y E. B. Hacking (Eds.). *International Research Handbook on Childhoodnature: Assemblages of childhood and nature Research* (pp. 1401-1421) Springer.

Stone, M. y Barlow, Z. (2005). *Ecological literacy: educating our children for a sustainable world.* Sierra Club Boocks

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.

Thorberg, R. y Dunne, C. (2019). Literature Review in Grounded Theory. En A. Bryant, y K. Charmaz (Eds.), *The SAGE Handbook of Current Developments in Grounded Theory* (pp. 206-221). SAGE.

Tonucci, F. (2015). *A cidade dos nenos*. Kalandraka.

Tooth, R. y Renshaw, P. (2020). Children becoming emotionally attuned to "nature" through diverse place-responsive pedagogies. En A. Cutter-Mackenzie, K. Malone, y E. B. Hacking (Eds.). *International Research Handbook on Childhoodnature: Assemblages of Childhood and Nature Research* (pp. 1423-1443). Springer.

Trilla, J. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Graó.

UNESCO. (1999). *El desarrollo del niño en la primera infancia: echar los cimientos del aprendizaje*. UNESCO

UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. UNESCO.

UNPD (2015). Agenda 2030 de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/

USC (2023). *Regulamento do Comité de Ética na investigación da Universidade de Santiago de Compostela*. https://sede.usc.es/sede/publica/documentos/arquivo.htm?pseId=4746005bb22d5106daff2c0ea6d7f3a0

Van Eijck, M. (2010). Place-Based (Science) Education: Something Is Happening Here. En D. J. Tippins, M. P. Mueller, M. van Eijck y J. D. Adams (Eds.) (2010). *Cultural Studies and*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Environmentalism: The Confluence of EcoJustice, Place-Based (Science) Education, and Indigenous Knowledge Systems (pp. 303-313). Springer

Verger, A.; Fontdevila, C.; Rogar, R. y Gurney, T. (2019). Manufacturing an illusory consensus? A bibliometric analysis of the international debate on education privatization. *International Journal of Educational Development*, (64), pp. 81-95.

Von Feigenblatt, O. F. (2024). Research Ethics in Education. En O. F. von Feigenblatt y M. R. Islam (Eds.). *Ethics in Social Science Research: Current Insights and Practical Strategies* (pp. 97-105). Springer.

Von Feigenblatt. O. F. e Islam, M. R. (Eds.) (2024). *Ethics in Social Science Research: Current Insights and Practical Strategies*. Springer.

Wachelke, J. (2012). Social Representations: a review of theory and research from the structural approach. *Universitas Psychologica*, *11*(3), 729-741.

Waite, S. (2013). Knowing your place in the world': How place and culture support and obstruct educational aims. *Cambridge Journal of Education*, *43*(4), 413–433. https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.792787

Wardle, F. (2009). *Approaches to Early Childhood and Elementary Education*. Nova.

Wattchow, B., y Brown, M. (2011). *A Pedagogy of Place: Outdoor Education for a Changing World*. Monash University Publishing.

Webber, G. (2017). *Intricate Waters: A Critical Literature Review of Place-Based Education* [Doctoral Dissertation, University of Saskatchewan]

Woodhouse, J. L. y Knapp, C. E. (2000). *Place-based curriculum and instruction: Outdoor and environmental education approaches*. ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, Appalachia Educational Laboratory. https://books.google.es/books?id=oH7TlnMJWqkC

Wurdinger, S. D. (2017). Turning Your Place into Projects. En D. Shannon y J. Galle (Eds.). *Interdisciplinary Approaches to Pedagogy and Place-Based Education. From Abstract to the Quotidian* (pp. 37-53). Palgrave Macmillan.

Yemini, M., Cegla, A. y Sagie, N. (2018). A comparative case-study of school-LEA-NGO interactions across different socio-economic strata in Israel. *Journal of Education Policy, 33*(2), 243-261.

Yemini, M., Engel, L. y Ben Simon, A. (2023). Place-based education – a systematic review of literature. *Educational Review, 77*(2), 640-660. https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2177260

Zabalza, M. A. (2016). El enfoque sobre "Buenas Prácticas" en educación: fundamento teórico y condiciones técnicas. *Revista IDEA*, (45), 23-28.

Zadra, C. (2022). Place-Based Education: out of the classroom into the community. Fostering horizontal connectedness to the local community and the wider world. *CQIA Rivista*, (36), 9-21.

Zawacki-Richter, O., Kerres, M., Bedenlier, S., Bond, M. y Buntins, K. (Eds.) (2020). *Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application*. Springer.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Anexos

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ANEXOS

Este apartado incluye ocho anexos. Para ampliar la información, en el anexo 9 se ofrece un enlace para acceder al conjunto de los datos de la investigación y sus análisis.

- **Anexo 1** Comunicación para expertas que participaron en el Grupo de Discusión y guion de preguntas
- **Anexo 2** Transcripción de las sesiones del grupo de discusión
- **Anexo 3** Cartas de solicitud de participación para los directores de los centros escolares
- **Anexo 4** Correos de solicitud de validación y pilotaje de cuestionarios de profesorado
- **Anexo 5** Cuestionarios de profesorado y 5 ejemplos cubiertos
- **Anexo 6** Carta de solicitud de validación de entrevista semiestructurada
- **Anexo 7** Guion de preguntas para entrevista semiestructurada
- **Anexo 8** Transcripción de las entrevistas semiestructuradas
- **Anexo 9** Enlace al archivo de análisis de datos de la tesis: https://acortar.link/UhOyR3

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ANEXO 1. COMUNICACIÓN PARA EXPERTAS QUE PARTICIPARON EN EL GRUPO DE DISCUSIÓN Y GUION DE PREGUNTAS

Primera comunicación

ESCOLA DE DOUTORAMENTO INTERNACIONAL (EDIUS)
Programa de Doutoramento en Equidade e Innovación en Educación

Comunicación para las expertas que van a participar en el GRUPO DE DISCUSIÓN que servirá para identificar temas clave e ítems para los cuestionarios de la tesis.

Proyecto de tesis: *El lugar y la comunidad en las aulas de educación infantil. Un estudio exploratorio con una muestra de centros educativos de la ciudad de Lugo.*

Doutoranda: Rosario Gómez Alcalde

Director: Xosé Armas Castro

El punto de partida de toda investigación es la pregunta a la que trata de dar respuesta; la de esta Tesis:

¿Qué papel otorga el profesorado de educación infantil a la localidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje; cómo utiliza los recursos del lugar en las diferentes actividades de enseñanza; y de qué forma estas estrategias y prácticas contribuyen a la construcción de la identidad y del sentido de lugar de los estudiantes?

Suscribimos la idea de Tonucci de que la educación infantil es una etapa clave en el desarrollo posterior ya que, el interés, la actitud e incluso la capacidad de una persona hacia el aprendizaje tienen su germen en estos años; en consecuencia, proveer a la infancia de un ambiente estimulante puede potenciar el descubrimiento, la experimentación, la asimilación de nuevas informaciones, la comprensión del mundo y la capacidad de intervenir en él.

La tesis de doctorado se inspira en la perspectiva denominada en inglés *Place-Based Education* que pretende una escuela conectada con el lugar, el medio ambiente y la comunidad. También participa de la corriente de la Educación Patrimonial, que considera el patrimonio, desde un enfoque holístico integrador y complejo, como una construcción social donde los referentes patrimoniales están integrados por manifestaciones de carácter natural, histórico, artístico, etnológico, lingüístico, y a los espacios patrimoniales como recursos especialmente útiles para trabajar de una manera global todas las áreas curriculares, de manera específica los aspectos sociales, temporales y ambientales.

Partiendo de estos marcos conceptuales, la pregunta propuesta se puede desglosar en varios objetivos que señalan las diferentes direcciones en las que se desplegará la investigación:

- Realizar una revisión de la literatura pedagógica reciente referida a la educación basada en el lugar (Place Based Education) en el ámbito de la educación infantil.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

- Analizar el currículo de educación infantil de la Comunidad Autónoma de Galicia para identificar los enfoques y las propuestas de enseñanza relacionadas con el uso de la localidad y la comunidad.
- Identificar a un grupo de maestros y maestras de educación infantil con una trayectoria reconocible en el uso del patrimonio, el medio ambiente local y la comunidad en sus prácticas docentes para identificar pautas habituales en este tipo de prácticas.
- Analizar las representaciones y las prácticas de una muestra representativa del profesorado de educación infantil de la ciudad de Lugo en relación con el uso de la localidad, el medio ambiente y la comunidad en el trabajo cotidiano de las aulas de educación infantil.
- Localizar y analizar buenas prácticas de educación infantil en las aulas del profesorado que tome como marco de referencia la Place Based Education en el uso educativo de la localidad, el medio ambiente y la comunidad

El trabajo de investigación se desarrollará del siguiente modo:

a) Revisión bibliográfica y de bases de datos relevantes para la investigación. Al mismo tiempo se diseñan los instrumentos de recogida de información para la parte experimental.

b) Grupo de discusión. Una conversación colectiva con un grupo reducido (ca. 6) de maestras expertas en educación infantil con una trayectoria reconocida de trabajo relacionado con el contexto local, el patrimonio y la comunidad.

c) Cuestionario a una muestra de alrededor de 40 maestros y maestras de educación infantil de la ciudad de Lugo y su entorno, así como a un grupo de estudiantes del Grado en Maestro/a de Educación Infantil de la Facultad de Formación del Profesorado de Lugo.

d) Entrevista a personas responsables de buenas prácticas de Educación Basada en el Lugar en el nivel educativo de educación infantil para identificar el origen, desarrollo y resultados de las propuestas en la formación de los estudiantes, en las familias y la comunidad.

Con el grupo de discusión (*focus group*) se pretende obtener información de un grupo de expertos acerca de sus percepciones, actitudes, experiencias y expectativas en relación con los elementos de esta investigación. Es esencial para este trabajo puesto que nos ayudará a identificar los temas clave para diseñar los cuestionarios que se destinarán a la muestra de maestros y maestras de centros públicos de Lugo.

El grupo de discusión se estructurará siguiendo, de manera flexible, un guion de preguntas o temas a abordar:

1. Una pequeña introducción y una breve descripción del interés y la relación de cada persona con la educación basada en el lugar y en la comunidad.
2. ¿Cuál diríais que es el papel de la localidad, de los recursos naturales, culturales y personales de la comunidad en la educación, en el desarrollo personal y en la construcción de la identidad de los niños y de las niñas de educación infantil?
3. ¿Cuáles son los beneficios más destacados para el alumnado de educación infantil? ¿Por qué es necesario o conveniente utilizar la localidad y la comunidad como punto de partida en esta etapa?

USC DE COMPOSTELA

4. Dónde están las dificultades o los problemas que encuentra el profesorado para llevar a cabo las iniciativas educativas centradas en la localidad y en la comunidad. Facilidades/dificultades.
5. ¿Una educación centrada en el lugar o articulada sobre la comunidad puede tener limitaciones o inconvenientes en la educación? Reduccionismo, demasiado localismo, pérdida de la perspectiva de la globalidad
6. En un sentido general, ¿creéis que en el currículo y en las prácticas de la educación infantil que se desarrollan en los centros educativos de Galicia se otorga suficiente atención a la localidad, a los recursos que ofrece la localidad y la comunidad?
7. ¿Cuáles diríais que son los recursos o las oportunidades fundamentales que ofrece la localidad y que los maestros deberíamos aprovechar de forma fundamental? Y de todos ellos ¿cuáles son los más aprovechados?
8. Hablando del profesorado ¿creéis que es beneficioso para su práctica educativa la utilización habitual de la localidad como fuente de inspiración de las actividades de enseñanza? ¿cuáles serían esos beneficios?
9. Relato breve de alguna experiencia educativa que desenvolvieseis en vuestras aulas que tuvieran a la localidad o a la comunidad como foco fundamental
10. Alguna experiencia destacable llevada a cabo por vuestro centro o por otros dentro Galicia que tomen la localidad o la comunidad como centro de atención preferente
11. ¿Qué medios, recursos o iniciativas se podrían poner en marcha para que el profesorado de educación infantil hiciese un uso más habitual y eficaz de los recursos de la localidad y de la comunidad?
12. Finalmente, ¿alguien quiere añadir algún comentario sobre el papel de la educación centrada en el lugar y el papel que debe jugar del profesorado en este enfoque educativo?

Para organizar el grupo de discusión, pensamos en realizar una sesión previa de presentación realizada a través de una plataforma *on line*. Para fijar tanto este primer contacto como la sesión de desarrollo del grupo de discusión (ca. 2 horas) realizaremos una consulta por Doodle. La sesión del grupo de discusión podría realizarse en una única sala o en dos (Santiago y Lugo) conectadas por videoconferencia para evitar desplazamientos, aunque también estaríamos encantados de vernos todos en Lugo o Santiago (en las facultades de Educación) e invitaros a comer o a cenar, antes o después de la reunión.

Esperamos vuestros comentarios sobre estas ideas para el grupo de discusión de la tesis. Agradecemos cualquier sugerencia que mejore esta propuesta. En fechas inmediatas enviaremos una consulta de Doodle para fijar las fechas posibles. Pensaremos en horarios de tarde o en una mañana de sábado que resulten compatibles con el horario docente.

Muchas gracias por vuestra colaboración, imprescindible para el desarrollo de esta investigación

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Versión definitiva del guion de preguntas

Guion del Grupo de Discusión

El objeto de este grupo de discusión es identificar algunos aspectos clave sobre el papel del lugar y la comunidad en la educación infantil para poner en marcha una tesis doctoral. Los datos que se obtengan se usarán exclusivamente para fines de investigación respetando los criterios de confidencialidad y anonimato. Todas las participantes habéis dado consentimiento para la grabación de las sesiones en audio.

Muchas gracias por vuestra colaboración.

1. ¿Qué papel juegan o deben jugar la localidad y la comunidad en la educación y en el desarrollo personal cognitivo y social de los estudiantes de Educación Infantil?
2. ¿Una educación centrada en el lugar y en la comunidad puede producir limitaciones o inconvenientes para la educación más amplia y global de los estudiantes?
3. ¿Cuáles son, en vuestra opinión, los recursos y las oportunidades educativas que ofrecen la localidad y la comunidad para la educación infantil? Según vuestra experiencia ¿cuáles de ellos utiliza más el profesorado de educación infantil de Galicia y cuales utiliza menos?
4. En términos generales ¿creéis que en el currículo oficial y en las prácticas habituales de los centros de educación infantil de Galicia se presta suficiente atención a los recursos que ofrecen la localidad y la comunidad?
5. Para el desarrollo profesional del profesorado de educación infantil ¿cuáles son los principales beneficios de utilizar de forma habitual la localidad y los recursos de la comunidad como punto de partida para sus actividades de enseñanza?
6. ¿Dónde residen las principales dificultades u obstáculos que encuentra el profesorado para desarrollar iniciativas educativas centradas en la localidad y la comunidad?
7. ¿Qué medios e iniciativas deberían ponerse en marcha para que el profesorado de educación infantil haga un uso más habitual de los recursos educativos de la localidad y la comunidad?
8. Podéis relatarnos brevemente alguna iniciativa educativa destacable que se llevase a cabo en vuestro centro e en otros centros de la provincia de Lugo que tuviese como eje central la localidad o la comunidad.
9. ¿Queréis hacer algún otro comentario sobre la educación centrada en el lugar en la educación infantil y el papel del profesorado en este tipo de actividades?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO 2. TRANSCRIPCIÓN DE LAS SESIONES DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

Grupo de discusión sobre Educación Basada en el Lugar y en la Comunidad

Fecha de celebración y duración:

09/12/2020. Duración: 1h y 30 minutos

16/12/2020. Duración: 1h y 30 minutos

Procedimiento: Grabación de la sesión del grupo de discusión y transcripción de la grabación.

Participantes:

***Moderadora*:** Doctoranda

***Observador*:** Director de la Tesis

***Colaboradora 1*:** Maestra especialista en Educación Infantil desde hace 16 años. En la actualidad es docente en un centro de Educación Infantil y Primaria en la provincia de Lugo. Su tarea se inspira en el trabajo a partir del entorno próximo a los estudiantes, las emociones y la significatividad del aprendizaje.

Colaboradora 2: Consultora y docente en temas de medio ambiente, conservación de la naturaleza y desarrollo sostenible, en diversos países de Europa, América y África. Fundadora de una de las primeras escuelas infantiles en la naturaleza en España (*Grupo de Juego en la Naturaleza Saltamontes*) Es vocal de la Asociación Nacional de la Educación en la Naturaleza (EdNa).

***Colaboradora 3**:* Maestra especialista en educación Infantil, destinada en un centro próximo a la ciudad de Santiago de Compostela. Es coautora del blog InnovArte y autora de varios libros sobre educación infantil. Trabajó como asesora para educación infantil en el Ministerio de Educación de la Xunta de Galicia.

***Colaboradora 4**:* Maestra especialista en Educación Infantil, actualmente es directora de centro de Educación Infantil y Primaria. Es coautora del blog InnovArte y autora de varios libros sobre educación infantil. Fue asesora técnica de contenidos educativos en el Ministerio de Educación de la Xunta de Galicia.

Colaboradora 5: Maestra especialista en Educación Infantil y Pedagoga. Forma parte del grupo de maestras de la montaña lucense, del Movimiento Freinet y de Nova Escuela Galega. Participa en la Coordinadora Gallega de la Escuela Rural y fue maestra funcionaria del programa *Preescolar na Casa*.

***Colaboradora 6*:** Pedagoga especialista en intervención sociocomunitaria. Coordinadora pedagógica y acompañante del proyecto de educación en la naturaleza *Nenea, medrar creando*. Cofundadora de la Asociación Nacional de Educación en la Naturaleza (EDNA). Formadora y asesora en educación en la naturaleza.

***Colaboradora 7*:** Gerente de la Red Museística Provincial de Lugo. Seguidora de la Nueva Museología. Participa en foros nacionales e internacionales sobre didáctica y gestión de museos. Coordina y colabora en diferentes publicaciones de didáctica dos museos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Transcripción de las sesiones realizadas a través de MS Teams

Moderadora. ¿Qué papel puede cumplir la localidad en la educación de los niños y niñas de educación infantil, sea en el desarrollo personal, cognitivo, social, identitario; en cualquier sentido?

Colaboradora 1. Pienso que la localidad y la comunidad van a intervenir siempre en todas las funciones y desarrollo del niño y de la niña, sea cognitiva o social porque, si partimos de la comunidad y del contexto, de lo que conocen los niños, va a ser mucho más fácil llegar a todos los ámbitos y a todas las competencias y al desarrollo global. Yo intento usarlo siempre y no veo ningún motivo por el que no sea así. Partiendo de lo que conoce el niño podremos llegar mucho más allá, es mucho más significativo, más interesante, más motivador. Yo parto siempre de lo que conocen, porque los niños saben mucho cuando llegan al cole, muchísimo, y eso hay que tenerlo en cuenta. Para mí es un factor importantísimo.

Colaboradora 2. A mí me parece que la comunidad, tanto las personas como el espacio y el territorio en el que tiene lugar el acto educativo tienen muchísima importancia a la hora de crear identidad, porque es como el marco de referencia que van a tener esos niños cuando son pequeños. Van a tener ese marco de referencia en un futuro, va a ser a lo que se van a referir en edades posteriores.

En el ámbito de la educación en la naturaleza hablamos mucho de dos fenómenos que tienen que ver con esto y que creo que aplicaría perfectamente en el contexto de las escuelas rurales, no tan despersonalizado como puede ser una ciudad. En educación en la naturaleza hablamos sobre todo de dos pegamentos que unen a los niños a aquello que viven, y que serían por un lado la biofilia, que quiere decir el amor por lo vivo, el amor innato que tienen por todo aquello que está vivo. Por otro la topofilia, el apego por el lugar, por el espacio en el que se encuentran. Si la experiencia educativa tiene lugar en un espacio despersonalizado o muy estandarizado se pierde esa referencia que luego puede ser importante en el futuro: un entorno, un marco, unos valores, una identidad, a la que luego poderse referir cuando estén en otro lugar, en otra situación, cuando salgan de su zona de confort. Y en edades muy posteriores se puede recurrir a esos recuerdos y a esas experiencias que están concretamente apegadas a un lugar y a unas personas. Para mí la identidad sí es un aspecto muy importante, no lo digo en un sentido patriótico sino más como anclaje, como punto de referencia.

Colaboradora 3. Yo no sé bien como se podría hacer escuela infantil sin abordar estas cuestiones, sin anclar a los rapaces y a las rapazas a un lugar donde viven y donde desenvuelven su vida. Yo digo que los recursos cuanto más cercanos más necesarios, siempre y cuando respetemos los intereses del desarrollo psicoevolutivo de los niños. Puede haber una gran oferta, pero si no hay vínculo con los intereses del alumnado hay que dejar esperar que llegue el momento o la ocasión. En mi caso trabajo en un contexto urbano. Cuando llegan los niños a la escuela llevan viviendo en la localidad como mucho 3 o 4 años, entonces hay que dejar que la escuela sea como una correa de transmisión, también de cara a las familias, de la identidad cultural, de todas las tradiciones y de los recursos que hay en la localidad. Una, para anclar a los rapaces, dos, también para hacer a las familias conocedoras, porque muchas tienen la vida a caballo entre el lugar en el que trabajan y donde residen. Porque es una ciudad dormitorio y hay gente que pasa años viviendo allí y desconocen sus tradiciones, la forma en la que surgió, o qué vínculo puede tener con el Camino de Santiago (patrimonio). Contextualizo en el colegio, pero pode ser referido a otras ciudades dormitorio que hay en Galicia. Como os decía, para mi

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

es fundamental, no sé bien cómo se puede impartir escuela infantil sin recorrer a los recursos de la comunidad y al contexto local.

Colaboradora 4. Yo añadiría un factor más que para mí es muy importante, y es el de vinculación. Si los niños y las niñas no están vinculados a la localidad creo que todo lo que trabajemos en educación infantil carece de sentido. Además, quiero reforzar lo que acaba de decir la colaboradora 3, coincidamos plenamente. A pesar de que trabajamos las dos en el mismo Ayuntamiento, nuestros contextos son bastante distintos. En el caso que comentaba la colaboradora 3 de que actúa como correa de transmisión con la familia, esa correa de transmisión solo se puede hacer si desde la escuela se les da a conocer la localidad donde están, y ellos mismos trasladan todo eso que nosotros les mostramos en la escuela a sus familias, lo que hará que sus familias se vinculen aún más con la localidad. Es fundamental y primordial ese factor de vinculación además de vinculación emocional.

Colaboradora 5. Concuerdo totalmente con lo dicho. Para mí la vivencia de lo inmediato es fundamental para el desarrollo emocional y cognitivo. De ahí se deriva la autoestima en gran medida, es el ligamento que envuelve a la criatura y por eso es tan importante crear esos s a lo inmediato, y yo pienso que en muchas escuelas eso no se da; conozco bastantes casos desafortunados. Para mi hay un déficit de desarrollo emocional porque no se desenvuelve esa empatía hacia la naturaleza y hacia la gente, a todo lo que les rodea. Considero esto fundamental en el desarrollo profundo de la infancia, en lo cognitivo y, en todo lo demás.

Colaboradora 6. Me parece muy interesante el concepto de correa de transmisión, es decir no solo nosotros conectamos a los niños con el entorno, recibamos de los niños y de las niñas lo que nos traen de su propio entorno y les devolvemos, porque a veces tenemos que ser nosotros el propio eje que vincule, porque las realidades son muy diferentes, y muchos niños y niñas no habitan en el lugar de la escuela o viven en otros lugares. Nosotros desde ese ámbito en el que se enmarca *Nenea*, que es una escuela rural y dentro del ámbito de la educación en la naturaleza, tócanos vincularnos con la tierra, con lo más cercano y con los vecinos también. El trabajo más importante durante los 6 primeros años de vida es que el niño y la niña aprenda quien es el mismo y quien es con respecto al mundo (identidad), quien soy yo en este mundo tan grande, y para aprender todo esto hay que ajustar su autoestima, su autoconcepto. Hai que conocer y vincularse con lo más cercano que es donde vive, donde habita y, donde habita la escuela.

Colaboradora 7. Dando respuesta a la pregunta qué papel juegan o, deben de jugar la localidad y la comunidad en la educación y en el desarrollo personal, cognitivo y social de los estudiantes de educación infantil, estoy de acuerdo con todo lo que se dijo anteriormente y, efectivamente las palabras importantes son: vínculo, identidad y contexto. El contexto, favorece el desarrollo emocional del niño que es lo que nos va a llevar a un desarrollo cognitivo. Lo primero que tienen que conocer es en círculos concéntricos, es decir, quien es él, en que contexto familiar y territorial se mueve, que es la comunidad y lo que es el apego, el afecto, el orgullo, el sentido de pertenencia, incluso el concepto de diversidad, de la pertenencia a un mundo globalizado. Aprender a quererse de acuerdo con el contexto en el que está.

Los seis primeros años tienen que ver mucho con el tema de la autoestima; es cuando las cativas y los cativos empiezan a ver y a sentirse diferentes y, en ese contexto la escuela tiene que hacer de conector con la familia, y saber detectar en ese primer momento cuando va a haber problemas en ese contexto territorial, en ese contexto comunitario que es en el que vamos a trabajar precisamente las diferencias, la diversidad como riqueza que ya desde muy pequeños tienen que aprender. El concepto de apego y el concepto de afecto, creo que son importantísimos en ese momento y sobre todo el valor de qué es la educación. Creo que lo que nos da el territorio,

lo que nos da la educación en valores comunitarios es apego a la raíz y al círculo concéntrico más cercano, es precisamente que el niño en esos seis primeros años entienda que las personas no tenemos precio, tenemos valores y ahí está la raíz de lo que luego va a ser la niña y el niño. Ese es el valor verdadero del territorio, incluso del tema que tiene que ver con los diferentes formatos familiares, con un montón de aspectos que tienen que ver con el desarrollo emocional tan vinculado a desarrollo cognitivo.

Actualmente veo una reacción en cuanto a los profesionales y a las profesionales de la educación, el profesorado está sabiendo reaccionar, afortunadamente; de hecho, hay proyectos maravillosos que están surgiendo de esta necesidad, son proyectos de curación. Creo que trabajar la educación en el territorio y en la comunidad con esta visión contextual tan amplia, puede ser curador para la sociedad en general partiendo de las niñas y de los niños.

Colaboradora 1. En mi colegio tenemos 17 nacionalidades diferentes, alumnos que llegan y sienten que no son de ninguna parte, y a veces no entienden el contexto al que llegan, entonces tenemos que hacer un papel muy importante para que se sientan acogidos. Tenemos que intentar partir también de sus realidades para que conozcan la realidad en la que están ahora mismo. Y estamos hablando de los más pequeños que a veces no conocen la lengua. Entonces tenemos ahí un papel cada vez más complicado y que se está ampliando porque tenemos muchísimas funciones que hacer.

Moderadora. Salieron muchas cosas, hay una insistencia en los vínculos, en la identidad, en los efectos positivos que tienen la localidad y la comunidad sobre el desarrollo emocional e integral de los niños, en la construcción de su identidad. Pero hay una cierta idea en la escuela tradicional, de que (con este tipo de enseñanza) se pasa muy bien, pero se aprende poco. Este es un estereotipo que procede efectivamente de la escuela autoritaria. ¿De qué forma influye el lugar sobre el desarrollo cognitivo?

Colaboradora 1. Yo no separo nunca el aprendizaje cognitivo del emocional. Evidentemente los niños aprenden siempre, eso de que los niños no aprenden cuando se divierten o no se divierten... Los niños aprenden siempre y, desde luego, si es algo que te emociona, te motiva, o tienes cercano, vas a aprender mucho más porque la motivación la tienes ahí. Es mucho más fácil que le digas cuéntame unas gallinas que tengas en casa que, que le digas cuéntame puntos o cuéntame rayas, eso no les dice nada. Entonces pienso que lo cognitivo siempre está ligado con lo emocional y con lo que está más cercano y con todo lo que vieron, con sus vivencias.

Colaboradora 2. La verdad es que iba un poco en la misma línea que a colaboradora 1, creo que se aprende más de lo real y lo tangible que de lo abstracto, sobre todo en estas edades. Entonces para mí tiene todo el sentido que tengan vivencias ligadas al territorio, a las personas y a lo tangible, a lo que se puede entender directamente. Podemos contar gallinas, pero, a lo mejor, contar camaleones no tiene mucho sentido en Galicia, por ejemplo, que también es concreto, pero no es su realidad. Entonces yo creo en el aprendizaje a partir de la realidad, el aprendizaje empírico y además yo me atrevería a ir un paso más allá y a partir de su propio interés, de lo que ellos en ese momento tienen, les interesa o les causa inquietud.

Nosotros en los proyectos normativos al aire libre trabajamos mucho también con el juego libre. Partamos de la base de la motivación intrínseca que tienen los niños, y vemos que hay una diferencia abismal entre el aprendizaje que se adquiere por propia motivación a aquel que se adquiere por un estímulo externo o una provocación. Yo hoy me alejaría todavía más del paradigma autoritario al que te referías y sí bueno, hay que buscar a lo mejor un punto de equilibrio, podemos dejar la libre exploración, la libre indagación, la libre experimentación,

pero siendo rigurosos en el registro de lo que está pasando y en la observación registro y, seguimiento de dificultades que puedan surgir, para apoyar donde sea necesario.

A partir de esa motivación intrínseca es donde se produce ese momento de flujo. Cualquiera que hayamos visto a niños jugar (vosotras tenéis mucha más experiencia que yo y habéis visto seguro esa sensación de que está metido en sus juegos) y ya puede caer una bomba atómica al lado que no se va a enterar. Pues ese aprendizaje que está adquiriendo en ese momento es mucho más firme, mucho más profundo, y eso, sucede con cosas reales, tangibles y no con las abstracciones.

Colaboradora 7. Ya existen escuelas en las que se está haciendo este tipo de educación centrada en el lugar y en la comunidad y obtienen un elevado éxito con niños y con niñas, si vemos las estadísticas está claro que funciona muchísimo mejor, que los resultados están ahí, y está claro que las cuatro categorías de aprendizaje: aprender a ser, a hacer, a vivir juntos y a conocer, obviamente parten de un conocimiento territorial y de una mestura entre a educación formal e non formal y el hecho de entender la educación como un todo. Entender la escuela precisamente como esa fuente de sabiduría de aprender a hacer, parte de conocer precisamente el territorio, con unas metodologías que las familias muchas veces no disponen, no disponen de esos contenidos, no disponen de esas estrategias, no disponen de esas herramientas. Las experiencias de las escuelas que están funcionando muy bien así lo muestran.

En cuanto a lo que decía la colaboradora 1, creo que hay que entender también el concepto de territorialidad más allá del marco físico. El territorio viene marcado por la comunidad, viene marcado por el contexto que está formado por las niñas y los niños que son los que van a marcar su territorialidad, que no tiene por qué ser una territorialidad física, es decir de lo que se trata es de poner en valor el espacio de cada una de esas niñas y de esos niños, de su comunidad, haciendo los principios de respeto, los principios de emoción, los principios precisamente de estar en un territorio que tiene unas características pero que lo integran las personas de otro territorio que así a su vez hacen que sea mucho más grande (diversidad). En el caso de Lugo esos colegios que tienen niños y niñas que vienen de 18 países, es maravilloso porque ese colegio no es solo un colegio que tiene el espacio físico de Lugo sino todo el espacio abarcable de esos 18 países. Es aprender a ampliar la mirada. Ampliar la mirada supone que no le importa la raíz micro, la raíz de la aldea, tampoco le importa la raíz de lo macro, es decir se trata de trabajar desde lo micro y lo macro.

Ahora mismo es muy importante el papel innovador del profesorado que va a jugar un papel de trabajar herramientas para que se consiga. Otra cosa es que a veces se confunde el trabajar con el territorio con ir de excursión. El aspecto lúdico es muy importante porque el juego en la vida del niño y de la niña es fundamental pero también tenemos que saber cómo vamos a ser capaces de detectar la capacidad crítica, la capacidad de análisis, la capacidad de síntesis, la capacidad para emocionarse. Hablamos de otra forma de entender la educación y para eso el profesorado tiene que aprender que los niños y niñas dejen de mirarse a las nucas para mirarse a los ojos, para mirarse al alma y para entrar en contacto con el territorio. Eso es lo que tiene que ser, trabajar la raíz supone eso, enseñar a los niños y niñas desde pequeños que lo más importante está en su raíz, porque la raíz es vida y es enseñarles la clave de la vida. Ahora mismo el sistema es un sistema de ejército, de mirarse a las nucas; solo hay que mirar como colocamos las clases: mírale la nuca y no le mires a los ojos.

Colaboradora 6. Me emociona escuchar a la colaboradora 7 porque en *Nenea* una de las cosas que hacemos todos los días es tomar raíz, poner los pies en la tierra para sentir nuestra raíz para

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

mirarnos a los ojos y conectarnos con los demás. Conecto mucho con las cosas que está diciendo y muchas de las que dijo las iba a apuntar yo.

Estar fuera conectada con lo de fuera, entendiendo el territorio como algo vivo como algo que les pertenece a cada niño y a cada niña, que está mudando con cada niño y cada niña que nos llega nuevo, de otro lugar, pues nos cambia nuestro propio territorio, nos lo amplía y tenemos que ampliar esa mirada (diversidad). y está en el trabajo de los maestros ponerse las gafas y ver los aprendizajes en todo lo que están haciendo los niños y las niñas, están aprendiendo constantemente. ¿Queremos poder justificarlo?, ¿qué tenemos que hacer? documentarlo para poder después justificar y poder explicar, ¡mirad están jugando¡, si claro, pero mientras están jugando encontraron esto, hicieron esto, hablaron de esto, emplearon el lenguaje así. Entonces, están desarrollando estas capacidades, estas habilidades, estas herramientas. Este es un trabajo para los maestros y las maestras de poder ver. Veo que aún queda el trabajo de poder justificar, esta parte, aún no está bien extendida, parece que, si no estás haciendo el libro, la ficha, no estás aprendiendo. Es un trabajo de documentación y de demostrar, que se están dando esos aprendizajes.

Si no hay emoción, non hay aprendizaje significativo. Las maestras y maestros que estamos trabajando… tenemos que tener dentro eso de que estamos emocionados también con lo que estamos haciendo en cada momento, porque es la manera de contagiar. Si me emociono cuando una vecina me viene a explicar algo, me viene a traer un pan que hizo y le hago una festa, los niños y niñas la siguiente vez van a hacer lo mismo porque sienten ese vínculo afectivo con lo más próximo.

Colaboradora 3. Buscaste a siete personas que más o menos estamos de acuerdo, pero no somos representativas de la realidad que hay en las escuelas. Así que si me permitís voy a poner la nota discordante, no para llevar la contraria sino porque hay que evidenciar si realmente en todos los centros y todas las maestras de infantil piensan como estamos exponiendo las siete personas que estamos aquí. Yo lamentablemente pienso que non.

Cuando voy a visitar una escuela o, paso por delante de una escuela o, voy a ver un aula, lo primero que observo es si hay un árbol cuatro estaciones, no sé si sabéis lo que es el árbol cuatro estaciones. A mí siempre me llama la atención el árbol cuatro estaciones, ese árbol incierto de especie incierta que echa siempre un tipo de hojas o flores que no tienen nada que ver con la realidad. Ese árbol que se emplea para explicar las estaciones, cuando en la mayor parte de los casos a través de la ventana o de la cristalera de la escuela verían árboles de verdad y podrían ver un ciclo natural. Entonces, que se siga utilizando ese tipo de recursos a mí ya me saltan todas las alarmas.

Y después, la vinculación con el entorno y la puesta en valor de lo comunitario, cuando hablo de comunitario hablo del natural, hablo del patrimonio material, del patrimonio inmaterial… Creo que hay una tendencia generalizada en las escuelas de educación infantil a trabajar épocas y personajes históricos, hay una tendencia a saber que… los dinosauros, los egipcios están no *top ten*, cosas que no acabo de entender bien que se lleven a cabo con rapaces que no son capaces de distinguir ayer, hoy, y mañana y se ponen a trabajar épocas históricas con ellos. Lo primero que hay que trabajar es la realidad y el momento presente en el que viven los rapaces e ir introduciendo el pasado contextualizado. Es decir, si estoy hablando con los rapaces y me voy a dar una vuelta por la localidad y veo una construcción puedo referirme a que esto es lo que hicieron nuestros antepasados, se hizo hace muchos años, tenía una utilidad. La mayor parte de esas construcciones hoy, sobre todo si nos referimos a la arquitectura popular, no tienen los mismos usos que tuvieron en su momento. Pensemos por ejemplo en los molinos, en las ferias,

en los hórreos, pueden ver los usos actuales, pero hacerles entender cuál era la utilidad de esas construcciones. Hablo de construcciones como podo hablar de tradiciones; ahora bien, yo creo que hay entronización de tradiciones que son ajenas, de épocas que no son propias ni próximas a los niños y de recursos virtuales cuando se prescinde de los naturales que los tendríamos tan solo abriendo la puerta o la ventana de la escuela.

Felicito a la colaboradora 7 porque conozca muchos centros donde se trabaja de esa manera, yo francamente no tengo esa experiencia y es en muchos casos en el rural, en escuelas pequeñas donde hay un gran compromiso del profesorado con el contexto, pero eso mismo no se repite, no somos capaces de clonarlo en centros urbanos. Centros urbanos donde el profesorado pasa por allí de forma muy transitoria, no se vincula con territorio entonces muy difícilmente puede ayudar a que los niños se vinculen.

Colaboradora 5. Concretando la pregunta sobre el desarrollo cognitivo y volviendo a la idea de la globalidad. Quisiera hacer referencia desde mi visión de las promociones de niños y niñas que van pasando y que pasas ti también, junto a ellas. Me gusta pensar en la valoración que van a tener las personas que en un momento criticaban lo que hacía, porque es una escuela que rompe con lo que se acostumbraba a hacer.

Yo siempre digo que no es innovadora, ni mucho menos, y que nos quitemos esa palabra de la cabeza, pero sí una escuela diferente y que rompe. Entonces eso que se dice de que se está perdiendo el tempo …anda mucho con los niños fuera y… trae cosas … No parece que aprendan, pero luego cuando esos niños llegaban a primaria, ahí es donde se ve la diferencia. El desarrollo de esas criaturas, el desarrollo global, madurativo, parecían niños de otra edad. Eso me lo dijeron siempre los profesores de primaria cuando recibían a esos rapaces y, aparentemente estábamos solo jugando por allí.

Entonces ahí es donde se ven los resultados y donde se pueden contrastar las diferencias y los logros de un procedimiento global, madurativo y donde se va asimilando todo ese proceso. Lo importante es cotejar esos resultados.

Moderadora. Creo que es muy pertinente esto que acabas de comentar, colaboradora 5. Es algo así como si desarrollasen las destrezas cognitivas de observar, identificar, interpretar, emitir opiniones, y muchas capacidades más.

Colaboradora 5. Es una capacidad global, que destaca en todos los aspectos: en los valores, en la creatividad, en el hacer y, en el saber. Realmente chocaba... Ahí es donde se ve un contraste entre esta forma de trabajar y las tradicionales.

Colaboradora 1. Necesito compartir con vosotras, por lo que decía la colaboradora 3 de las estaciones lo que nos pasó este curso. En mi escuela infantil tenía un manzano maravilloso por el que todos los años veíamos pasar el tempo, el otoño, el inverno, la primavera, las manzanas… todo el proceso. Cuando llegué este septiembre el manzano estaba cortado porque parece ser que manchaba mucho, que daba mucho que hacer… todo eran problemas. Llevamos un gran disgusto. Ahora hay una zona donde hay un roble y otro manzano, y resulta que también quieren cortar todo eso. Cuatro maestras estamos luchando para que no nos corten nuestro bosque mágico, porque vamos allí a recoger hojas, castañas, audiocuentos… Es un espacio maravilloso y creo que lo van a cortar todo. Dice el Ayuntamiento que da mucho que hacer, que si hay que limpiar, que si crecen las ramas, que si dan en las ventanas, ¡que si…! es alucinante. Necesitaba compartir esto, por lo que decía la colaboradora 3, ¡cómo podemos tener un mural del mismo

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

tipo de hoja, cuando tenemos cerca tanta naturaleza que podríamos aprovechar y que se pretende eliminar porque parece que molesta!

Colaboradora 6. Quiero decirle a colaboradora 1 que, si podemos hacer algo para evitar eso, porque es una tragedia; nosotros nos movilizamos y ayudamos. Puedes encontrar apoyo en nosotras y buscar la manera de hacer una movilización. Puedo daros referentes de otras personas que lo hicieron y consiguieron que no se cortasen los árboles de su escuela.

Moderadora. ¿En términos generales, creéis que en el Currículo oficial y en las prácticas habituales de los centros de educación infantil de Galicia se presta suficiente atención a las posibilidades educativas que ofrecen la localidad y la comunidad?

Colaboradora 2. Yo creo que no se están aprovechando bien ni la comunidad ni el territorio en las prácticas de Educación Infantil. Si fuese así, tendría que haber grupos de niños por todas partes todos los días y no se les ve por la calle ni por el monte. No es una escena que consideremos habitual en la vida de una ciudad o de un pueblo.

Creo que se debería de poder hacer, bastaría con salir a la calle. No es necesario hacer excursiones complejas a museos o a parques naturales, basta solamente con salir a la calle. Además, en la coyuntura actual debería de ser más fácil todavía o, por lo menos, debería estar más en la mente de todo el mundo.

Colaboradora 6. Yo hablando con las rapazas que vienen de prácticas de la Facultad de Formación del Profesorado, preguntándoles si conocían que era esto de trabajar con el territorio, con el entorno, no tenían mucha noción de lo que les estaba formulando. Hablo de rapazas y rapaces de cuarto curso de maestro, que están saliendo de la Facultad, y esto es bastante significativo de lo que se está trabajando, o de lo que está calando en las chicas que se acercan a hacer prácticas con nosotros.

Hay un tema que en otros lugares se ve habitualmente que es salir fuera. En otros países es algo usual, cada día van a un sitio diferente por cuestiones muy básicas, como pode ser salir a comprar algo, a pasear, o ir al parque que hay al lado.

Pienso que hay un gran desconocimiento sobre cómo se puede trabajar el territorio desde dentro de las aulas y que se sale mucho menos de lo que se podría salir.

Colaboradora 3. Creo que el principal motivo por lo que no se presta suficiente atención a los recursos que ofrece la comunidad y la localidad, es que no se le da valor a lo que tenemos al lado, a lo que tenemos cerca, siempre se buscan cosas extraordinarias, más exóticas.

En canto a las salidas, se hacen muy pocas por el entorno en las que se aproveche para conocer los recursos naturales que hay a nuestro alrededor. Parece que las salidas tienen que ser a lugares que requieren desplazamientos de setenta o de ochenta quilómetros. A mí me parece una absoluta barbaridad en educación infantil, teniendo un bosque al lado de mi colegio. Pienso que tenemos que partir de lo más cercano. El principal problema es que siempre se busca algo que tenga un corte mucho más académico, parece que lo que está ahí al lado no tiene ningún tipo de importancia.

Además, estamos vinculando siempre las salidas en el territorio a la naturaleza, y yo quiero relacionarlo también con las que son de corte cultural, las visitas a museos. Conozco centros que hacen tres o cuatro visitas al año a los museos, cosa que me parece una saturación para niños tan pequeños salvo que sea para ver algo con carácter muy puntual. Un niño de tres, cuatro o cinco años no está preparado para ver una exposición completa ni entra dentro de su rango de

intereses. Puedes despertarles la curiosidad sobre una obra, sobre una escultura, sobre un objeto que hay en la exposición si tiene algún vínculo con lo que estamos trabajando en ese momento en la escuela.

Creo que caemos por un lado en una banalización de lo que es el territorio y por otro, en el lado contrario, en una hiperculturización en la que hay que hacer cosas que tengan más categoría de cultura para la salida.

El currículo que era en realidad la pregunta que nos hacíais, si le presta suficiente atención. El currículo si le presta suficiente atención, el profesorado, no.

Colaboradora 7. Creo que el marco teórico, es decir, el currículo lo contempla y el profesorado no. Desgraciadamente lo que veo es que el profesorado más joven lo contempla muchísimo menos, es decir no hay un proceso que tienda a incorporar el territorio, la comunidad, para trabajar la identidad y la construcción de lo real.

También hay un problema de formación, de sensibilización, y creo que la Universidad es la culpable. Lo digo porque yo acojo a un montón de personas de prácticas y vienen como muertas frescas, que es una expresión uruguaya que se refiere a ese muerto al que le tienes que tocar la boca para que se ría, y así es imposible, porque estamos hablando de lo que es el territorio, estamos hablando de la vida, y no pueden muertos frescos trabajar sobre la vida, y eso es lo que es la educación, vida.

Muchas veces confundimos el rigor científico con el rigor *mortis* y ese falso academicismo es lo que nos lleva al *postureo* académico. Con el cual las visitas que se hacen son visitas tipo Isabel Preysler, sin que tengan una implicación y una continuidad.

No estoy de acuerdo sobre lo que se dijo de las visitas continuadas en educación infantil, creo que lo que hay es que escoger la acción a hacer, qué se va a visitar. En los museos hay testimonios humanos, en ellos palpas la realidad igual que cuando palpas en el territorio, también tienes la oportunidad de encontrarte o de reencontrarte con algo que es tuyo, incluso te va a dar una visión de algo fundamental también para los más pequeños que es la educación artística. Pero para eso tienes que escoger bien los museos y las actividades. El profesorado tiene que saber claramente a lo que vi, lo que se va a encontrar y lo que quiere obtener.

Nosotros somos educación no formal que contribuye y enriquece lo que el Currículo, desde el punto de la realidad, tenía que conseguir. No es llevar de paseo a los niños a los museos, es llevarlos porque lo que hay allí nos identifica como colectivo, es lo que forma parte de la identidad de un pueblo, eso hablando de un museo etnográfico. Creo que son muy importantes las salidas a los museos porque aprenden a ser, a hacer, a vivir juntos y a conocer. Y es realmente el aprovechamiento máximo también de lo que está más cerca del territorio como construcción identitaria, pero para eso tiene que haber un compromiso del profesorado. Afortunadamente nosotros ahora tenemos una red de profesorado con la que logramos que vengan los colegios, porque gracias a un profesor o a una profesora se tejen alianzas que cambian la forma de trabajar de esos colegios, empiezan a trabajar por proyectos. El compromiso, igual que la ética es un valor individual, y el compromiso comienza por una persona que genera contagio. Desgraciadamente el contagio también es negativo, y la mayor parte de las veces lo que se contagia es la apatía.

Otra cosa es el sistema, el sistema educativo que está en contra y lo que se hace es castigar al profesorado con toda esa responsabilidad social. En el marco teórico, como siempre, todo es muy bonito, pero faltan infraestructuras y falta apoyo, y eso es lo primero para que el profesorado se pueda comprometer. También falta formación y, para eso, es fundamental la

universidad. La educación es una cuestión vocacional, es fundamental inyectar pasión y también formación.

Moderadora. Se produce una paradoja: en general los estudiantes en su proceso de formación como maestros y maestras admiten que las salidas escolares son una actividad innovadora, que produce grandes beneficios en el aprendizaje de los niños. Potencian la motivación, el descubrimiento, la indagación, la investigación, las preguntas ... en cambio los y las docentes son reticentes a sacar al alumnado. ¿Por qué los y las maestras admitiendo que las salidas escolares al entorno nos ponen en relación con la vida y con la realidad optan poco por estas actividades?

Colaboradora 1. Estoy totalmente de acuerdo con todo lo que dijeron. En cuanto al Currículo, los niveles de concreción, al final, acaban en nosotras, en las aulas y en el profesorado. Uno de los motivos que veo por el que no se realizan salidas, el motivo principal, es ser esclavo del libro de texto, y esto seguirá siendo así mientras no se den cuenta de que el libro de texto no es el Currículo, sino que es un recurso más que puedes usar. Yo entiendo que el libro de texto además de que no tiene nada que ver con mis niños es esclavitud para nosotras.

Para mi esa es una de las razones principales por las que en mi entorno no se hacen salidas, porque yo nunca encontré ningún obstáculo para poderlas hacer. Realmente una salida en infantil, como dijo colaboradora 3, pode ser al lado del centro, para lo que no necesitamos grandes infraestructuras ni le supone a la *Consellería* ningún obstáculo, yo les pido una solicitud a los padres para salir y nunca me dijeron que no.

Sea un museo o cualquier otra salida que hagamos, creo que no hay límite de cantidad, sino en la motivación y en lo que trabajes en el aula. Los niños de infantil son muy fáciles de motivar y si trabajas bien cualquier tema puedes ir las veces que necesites, el límite lo tenemos nosotras como profesionales cuando pensamos que no da tiempo, que es muy difícil, que no vale para nada, que no les aporta nada o que todo eso no ayuda al desarrollo global del niño, para mí esto es el gran error.

Colaboradora 3. Dejadme hacer una matización, porque yo se sacarle partido a una pieza o a una obra, a lo que no le encuentro sentido es a algunas visitas que se hacen, como es llevar a los niños de cuatro años a exposiciones completas de las que las criaturas vienen desmayadas.

Colaboradora 4. En general coincido con todas. Aún que efectivamente está integrado en el currículo, a veces el profesorado lo olvida en el sentido de que no todos podemos ir a todos los sitios y hacer todas las actividades. Yo intenté poner en funcionamiento en mi centro una propuesta, digo intenté, porque llevo dos cursos intentando ponerlo en funcionamiento, y es un proceso que lleva mucho tiempo y ahora quedó cortado a causa de la situación que estamos viviendo: es la creación de itinerarios de salidas. En una salida hay que reflexionar y preguntarse por qué, no hay que sacarlos por sacarlos, hay que planificar, hay que diseñar, y no dejarse ir por las modas, por los contagios de centro a centro, por eso yo os digo de hacer esos itinerarios pensados, reflexionados e internivel. De esta forma los de cuatro años se moverían por una zona con unos itinerarios determinados que luego se ampliarían con los de cinco años. Simplemente eso, integrado en el Currículo si está, pero hay que tirar de esos hilos que aparecen en el e ir haciendo un entramado un poquito más sólido y más reflexionado.

Moderadora. Nos faltarían dos aspectos importantes: cuáles son las dificultades u obstáculos que se encuentran los profesores y las profesoras para desarrollar un tipo de

USC DE COMPOSTELA

enseñanza vinculado a la comunidad y al entorno, y cuáles son las ventajas, los principales beneficios, que se obtienen de este tipo de trabajo.

Colaboradora 5. Acostumbro a hablar sobre mi rodaje, y siempre, desde mi primera escuela, todo mi trabajo fue *freinetiaño*, sin libro y con las salidas necesarias. Invariablemente me encontré en medios adversos donde la mentalidad de las personas que me rodeaban era, muchas veces, cerrada o no podían entender lo que hacía. De esta manera, si lo tienes muy claro lo haces superando todos los impedimentos, pero estando muy convencida de que es sustancial para la motivación, para trabajar sobre la experiencia y de que si no es de esta manera no se puede hacer. Una vez que estás muy convencido lo que tienes que hacer es ir convenciendo a las familias, que son las que van a implicar y a apoyarte, eso es fundamental. Yo en mi primera escuela, en los Ancares, al comenzar les parecían escandalosas las cosas que hacía, pero las familias tardaron muy poquito en convencerse, y eran las primeras que me apoyaron. Esa es la primera cosa.

A lo largo de mi carrera tuve persecuciones hasta de inspectoras por hacer las cosas de otra manera. Pero a veces las cosas se pueden contagiar, en Canarias al principio no entendían lo que hacía, pero con el tiempo acabamos haciendo todos más o menos lo mismo... eso se puede contagiar, tanto contagiar una actitud como la contraria.

En Pontedeume fue un trabajo continuo con un equipo absolutamente convencido de la pedagogía Freinet, en un ambiente del que siento nostalgia porque veo que se retrocedió muchísimo. Es triste ver lo que se hacía hace veinte años y ahora no se hace. Vino gente joven, de la nueva hornada, y es dramático el cambio que dio ese colegio. Cuando hablo con compañeras, ya jubiladas, y con algún padre con el que sigo en contacto, porque en mi trabajo la relación con las familias es diario, ¡ahora dicen que qué pena! La nuestra era una villa donde teníamos riqueza porque éramos conscientes de lo que había, de lo que teníamos, del puerto de las mariscadoras... y había días que podíamos salir y días que no. Pero esos días que no podíamos salir venían a clase, vinieron los padres, los abuelos, las madres y nos presentaron todos sus oficios. Entonces era una interacción continua con la realidad, con la experiencia viva, con nuestro mundo, con nuestra cultura. También salíamos por las calles de Pontedeume a investigar, y al parque que teníamos al lado del colegio. El colegio de Pontedeume no era ninguna escuela ideal ni mucho menos, pero éramos un equipo que teníamos esa conciencia, y aunque haya limitaciones se superan, pero tienes que contar con la comunidad, empezando por los padres, tienes que implicar a todo el vecindario, implicar a toda aquella persona que tenga algo que aportar sea lo que sea.

Una experiencia preciosísima que viví en Pontedeume fueron las conferencias. Como dije, creo que la pedagogía de Freinet hay que retomarla, sobre todo de cara a la Universidad porque hay un desconocimiento absoluto. A mí me enerva que se hable de innovación porque se está hablando solo de innovación, y como somos innovadores ya hay que hacer currículo y no queda tiempo para otra cosa. Eso es lo que lamento, ver nuevas hornadas de gente que salen muy preparadas pero que no tienen la mínima motivación, el mínimo compromiso, nunca las verás enroladas en un movimiento de renovación pedagógica, ni en algo que transcienda en la política educativa. No veo expectativas de cambio, para eso tiene que haber una renovación en la Universidad, que tiene que dejar de ser teoría y llevar a los maestros a la práctica, a que les transmitan en vivo y en directo. Esto ya lo hacían los catalanes hace treinta años y yo lo conocí a través de la mesa estatal de MRP (Movimientos de Renovación Pedagógica). Los maestros tienen que cambiar el *chip*. En Cataluña había un grupo interuniversitario que eran maestros con una pedagogía comprometida y que tenían algo que aportar, trabajando para la Universidad.

USC DE COMPOSTELA

La investigación en el medio siempre es posible, en todas partes, yo nunca llegué a ningún sitio que no tuviera que investigar.

Hablando de dificultades, después de pasar doce años trabajando en la inmersión lingüística en gallego, porque la mayor parte de los niños que venían al colegio de Pontedeume eran castellano hablantes y en aquel momento hicimos inmersión desde los tres años con resultados espectaculares, ya que los niños llegaban a los cinco años siendo bilingües. Como dije antes, en este colegio hubo una propuesta que nos llenó de orgullo, la hicimos al final del trimestre de los cuatro años y eran unas conferencias que cada niño tenía que preparar, pensar en el tema que le interesaba y buscar quien le ayudara. Fue un proyecto basado en la pedagogía Freinet pura, en la investigación, en el trabajo colaborativo... y esos niños tenían el orgullo de hacerlo en gallego, porque conseguimos que hablar en gallego fuera importante. Con esta manera de trabajar los niños acababan siendo bilingües, pero ahora llaman bilingüismo a elegir entre un u otro idioma y se elige el castellano.

En mi destino siguiente, que era un CRA, nunca pensé que me encontraría en un centro con tantos recursos. Había aquello que llamaban especialistas para todo, porque en Pontedeume non teníamos especialistas, sino que éramos maestras globalizando todo el día y globales para todo. Pero allí había todas las especialistas, cada una con su programa y con su tiempo y eso es inamovible, yo nunca me vi tan desbordada porque estamos segmentando todo el día en los niños y en los tempos y la globalización ya no existe. Las dificultades para las salidas fueron las máximas, llegué a tener auténticos problemas a la hora de planificar, pienso que el problema estaba en las especialistas. Y esto me llevó a una vieja historia. Hace más de treinta años, cuando no éramos innovadores se hizo un debate en la mesa estatal de MRP sobre los especialistas y el profesorado de apoyo en la escuela rural, totalmente extensible a la escuela urbana, y ya se decía que había que reestructurar totalmente esa manera de concebir las especialidades en infantil. Había que cambiar ese funcionamiento y esa segmentación, desde luego esos especialistas y profesorado de apoyo se tenían que reconvertir en otra cosa, y es un obstáculo clarísimo también para las salidas porque es muy difícil encontrar el tiempo sin que entre en conflicto con las horas de los especialistas.

Moderadora. Si os parece, podemos hacer una intervención rápida definiendo las dificultades, y pasamos a hablar de la riqueza que tiene trabajar desde esta perspectiva. Qué ventajas proporciona en infantil trabajar con las comunidades, con las familias, con los recursos que tiene la propia comunidad para comprender el mundo y la realidad en la que viven.

Colaboradora 1. Convencer a los compañeros es muy difícil, es más fácil convencer a las familias. Aún que yo vea la colaboración con las familias imprescindible esto no es así para algunos compañeros que las ven como un obstáculo, piensan que cuanto más lejos, cuanto menos se hable, y cuanto menos vengan al cole, mejor. Creo que en todo el tiempo que llevo trabajando no convencí a nadie porque no le dan importancia, aunque en infantil es mejor, con los compañeros de primaria es muy difícil. Como dije antes, otra gran dificultad es la esclavitud del libro de texto.

Trabajar en esta perspectiva me da libertad y felicidad. Cada día aprendo con los niños, me sorprenden. No debemos pensar que somos nosotros solo los que enseñamos porque cuando llegan al colegio los niños saben muchísimo. Nosotros tenemos que estar ilusionadas y motivadas y no imagino como se pode encontrar eso siendo esclavo de un material, haciendo

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

siempre lo mismo. Tengo compañeros que siguen curso tras curso con un mismo libro de texto, quince años con la misma editorial.

A mí no me aporta nada, por eso elegí trabajar por proyectos y hacer los materiales con la ayuda de las familias, porque a la inmensa mayoría les encanta colaborar. Yo desde que trabajo así me siento mejor, comprendo las dificultades con las que se encuentran las profesoras y profesores que no tienen un puesto de trabajo fijo y que andan de manera itinerante haciendo sustituciones o llegando a centros en los que ya hay un libro de texto que los niños tuvieron que comprar, para ellos es muy difícil, pero cuando puedes elegir trabajar de esta manera es gratificante y motivador.

Colaboradora 2. A colaboradora 1 ha dicho la mitad de lo que iba a comentar. Tengo la perspectiva un poco desde fuera porque no estoy ni en un museo ni de maestra en ningún sitio, entonces lo veo en lo que observo en compañeras, en colegios a mi alrededor y hablando con profesionales. Tengo la impresión de que hay una cierta tendencia a subrogar el ir de excursión. Todas estas salidas que íbamos a hacer al entorno, a la comunidad, al territorio, tenemos una costumbre que se ha ido estructurando a la hora de hacer estas excursiones, la de dejar el trabajo del cuidado de los niños en maños de la persona que nos recibe en el sitio y, aunque soy consciente de que no todo el mundo lo hace, he observado que hay una actitud de relajación entre los maestros que acompañan. El dejarlos en maños de un monitor conlleva que se pierda la oportunidad de disfrutar y de participar de un descubrimiento de manera conjunta con los niños, de un aprendizaje al unísono y horizontal, de descubrir algo que es nuevo y diferente para todos. Creo que coordinar mejor esos esfuerzos, no dejarse llevar por la relajación de que está en maños del monitor nos impedirá caer en la rutina y nos dará la oportunidad de participar, de aprender, de hacer algo nuevo, o de encontrar un punto estimulante de aprendizaje propio y de aprendizaje conjunto con los niños, con los vínculos que eso genera con ellos, y con el adulto que también se convierte en uno más porque está aprendiendo algo y lo estamos descubriendo juntos. Eso desde el punto de vista emocional, desde el punto de vista de generación o de creación de grupo, de vínculos, de descubrimiento mutuo, de conocimiento interpersonal entre ellos, me parece que es una oportunidad muy grande que se está perdiendo por esa inercia de dejarlo en maños de terceros.

Colaboradora 5. Estas salidas que están ahora muy de moda, las experiencias al aire libre, las experiencias en las granjas son curiosas porque llegas allí y te apartan, pasa a ser cosa de los monitores, está todo montado para que sea así. Yo en algunas salidas con el CRA tuve que dejar claro que iba a participar con mis alumnos porque mi responsabilidad era estar con ellos.

Hablábamos de contagiar, de cómo se puede motivar a las personas que no están en esta perspectiva. Mi experiencia fue bastante positiva con las personas que hicieron las prácticas en mi aula, y creo que salieron contagiadas, que su enfoque cambió, aunque no vinieran convencidas de esta línea de trabajo. En las experiencias con los compañeros hubo algunos que trabajaban con los libros de texto, pero llegado un momento seguimos una trayectoria en común, hicieron un cambio radical, pero en otros casos fue al revés y aún se afianzaron más en su metodología.

Colaboradora 6. Estoy de acuerdo con lo que comentó la colaboradora 5, a nosotras también nos pasó con una salida que teníamos muchas ganas de hacer. Vino ese modelo de planetario a la Biblioteca Municipal de Lugo y fuimos con los rapaces, nosotras ya habíamos ido previamente a la biblioteca para saber los contenidos de lo que iban a trabajar en ese planetario, que íbamos a ver, y no fuimos capaces de obtener esa información. Cuando llegamos allí tuvimos que pelear para que nos dejasen entrar con los niños y poder participar con ellos. Los

niños salieron bastante desilusionados, porque el enfoque que se le daba a aquella actividad en concreto no era un enfoque muy científico. Los niños iban a un planetario y pensaban ver planetas, pero se encontraron con un osito que hacía cosas, y nos decepcionó. pienso que también en este tipo de programación hay que tener muy en cuenta la visión que se tiene de los niños y de las niñas. Yo prefiero ir a un museo que no esté adaptado a la infancia, a cualquier propuesta que no sea "infantilista" porque las propuestas que están infantilizadas se hacen basándose en una visión de los niños y de las niñas que es bastante lamentable.

Para mí el punto de partida de las dificultades fundamentales de no trabajar más las salidas es que se parte de que conocer la comunidad es hacer una excursión, y para llamarla excursión tiene que tener unos contenidos bonitísimos, académicos, con mucho trabajo y tiene que ser a setenta quilómetros. Y eso requiere una estructura, una logística, requiere un control de la ratio, y se nos acumulan muchas dificultades cuando, como decía la colaboradora 5, fuera al lado tienes muchas cosas que investigar. Tienes a tu lado muchas cosas para conocer el territorio de primera mano, y la gente que rodea a la escuela, si tú no puedes ir, pueden venir ellas. Entonces abrir más ese concepto de espacio compartido, porque la escuela es un espacio compartido con la comunidad que tiene que estar abierto a entradas y salidas, y ese pienso que es el principal problema y que está en el punto de partida.

Moderadora. Es cierto que tenemos una falta de entendimiento entre los maestros, los centros educativos y las instituciones que nos pueden proporcionar recursos de la comunidad y del patrimonio diversas y no acabamos de encontrarnos en un proyecto común para los niños dende esta perspectiva. ¿Qué podríamos hacer?, ¿qué tipos de iniciativas, recursos, estrategias podrían desplegarse para que los maestros pudieran encontrar esto más fácil, más interesante, más atractivo?

Colaboradora 7. Esto no es una opción sino una obligación. Que un profesor opte por escoger este modelo de educación es una obligación, estamos hablando de las fuentes primarias de conocimiento y estamos hablando de las fuentes primarias de conocimiento con las que el niño y la niña se va a encontrar a lo largo de su vida. Digo con énfasis que es de obligado cumplimiento porque somos un país que legisla para no cumplir, nos encanta hacer diseños curriculares para saltarlos, y gastar papel que luego no leemos. Pero esto es obligatorio y hay que cumplirlo con las herramientas que tenemos hoy en día, y tenemos una hoja de ruta marcada, no desde Lugo, ni desde Galicia, es una hoja de ruta marcada por la ONU que apuesta por lo local y por el modelo de la sostenibilidad. Frente al modelo de palabras abstractas y de palabras al servicio del capitalismo y del neoliberalismo, se trata de derrumbar relatos maliciosos pensados para manipular a la infancia, y cumplir los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Más de 180 países se pusieron de acuerdo y el profesorado va a tener que coger las herramientas necesarias para ser capaz de trabajar la sostenibilidad en todas sus dimensiones. Hablo de la dimensión social, de la económica, de la medioambiental, y de la política, porque todo en la vida es política.

¿Qué beneficios va a obtener el profesorado cuando empiece a descubrir otra forma de trabajar? La satisfacción del aprendizaje continuo, de la profesionalidad, del placer de aventurarse por crear otra forma de vida posible apostando por lo social y por los valores humanos. Aprender a derrumbar y a cambiar esos relatos de poder que secuestran a los niños y a las niñas en todo su contexto, máquinas que los están idiotizando, discursos que los están banalizando. Vamos a trabajar la libertad y eso es maravilloso porque además es la primera vez que tenemos un marco de obligado cumplimiento, porque los ODS y los acuerdos de la agenda 2030 son de obligado cumplimiento. Estamos pasando una pandemia, la vida nos estaba avisando de que esto iba a

pasar, y ahora es el momento, es el momento de la gran revolución educativa y empieza por los niños de educación infantil.

Colaboradora 6. Poco más que añadir, que hay que partir de una obligación, por una parte hay que partir de una cuestión que comentaba antes la colaboradora 5, que la Universidad esté más en contacto con la realidad del profesorado que está haciendo cosas interesantes, que está trabajando en otra vía, que está trabajando sin libros de texto, porque parece que es muy difícil no ser el profesor que fueron contigo por mucho que aprendas en la universidad, entonces para cambiar las cosas tienes que ver a alguien que te motive, tienes que tener algún referente y ver a gente próxima que pueda funcionar como referente, eso pode ayudar. Además, eso de crear redes de salidas, de ver, lo que comentaba antes la colaboradora 4, ver esas programaciones de salidas fáciles, organizadas en secuencias. También abrir posibilidades, recursos para saber cómo se puede hacer esto, porque hay muchos miedos a salir. Yo lo que hago es no entrar y este año es literal, pasamos o 100% da jornada en el bosque, y percibo por parte del profesorado de los coles mucho miedo a salir, a ir afuera, mucho miedo a que les pase algo a los pequeños, miedo a que se enfríen... hay muchos miedos. Por supuesto el miedo es absolutamente respetable y solo se puede combatir con ejemplos, con vivencias reales, que nos puedan hacer entender lo que se está haciendo, lo que está funcionando, que no todo es fácil y maravilloso, pero sí que se puede hacer.

Las ventajas, una de las cuestiones que me parecen fundamentales es ese aprendizaje continuo que es la principal motivación que tiene que tener una persona que se dedica a acompañar a niños y niñas que están medrando, aprender constante y continuamente.

Colaboradora 1. Hablando de los miedos, yo me pregunto cuando es miedo y cuando es escusa, porque yo por lo menos por la realidad donde estoy siempre son escusas. Tenemos que tener una vocación, evidentemente, pero también tenemos que tener una formación, y hay maestros que desde que salieron de la Universidad no pensaron más en formarse. Yo no lo entiendo, porque nunca acabas de aprender sea del tema que sea el aprendizaje es continuo. También está el tema de la formación que se oferta a nivel del centro que es amplia y variada, pero muchos van allí para cubrir las horas que tienes que hacer y no aprendieron nada. Es una pena, pero para mí la vocación es formación y es ilusión, y si faltan esas cosas esto no va para adelante.

Colaboradora 4. Deberían de fomentarse iniciativas que nos llevaran por el camino del protagonismo activo de los niños y de los docentes, y del aprendizaje proactivo que le da un poquito de significado a todo esto que estamos viendo. Yo soy defensora convencida de las metodologías de aprendizaje y servicio y, me parece una propuesta educativa que combina tanto los procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un proyecto bien articulado que te permite trabajar sobre las necesidades reales de la localidad, del entorno con un objetivo, que es mejorarlo si podemos. De esta manera, creo, que todo esto trata de que la localidad y la comunidad entren por la puerta grande de la escuela, y la escuela y los niños dejen huella en la comunidad.

Colaboradora 5. Quisiera mencionar aquí a un gran pedagogo que se nos ha ido estos días Alfieri. Su pedagogía nos sirve de apoyo, era freinetiaño puro, pero no lo digo solo por eso, la pedagogía que desenvuelve en Turín es el oficio de maestro, creo que hay que retomar a Alfieri y llevar el oficio de maestro a la universidad.

Una vez que tuve que hablar en un contexto en el que todo era virtual, les dije que no estaba de acuerdo con la frase de que una imagen vale más que mil palabras, que para mí una experiencia vale más que mil imágenes, me sorprendió porque esa frase la cogieron y anda por ahí. Una experiencia sale de la vida y de ahí sale todo.

Un tema que me está preocupando profundamente es la lengua, y os pediría, no sé si lo veis prudente, pero a mí me gustaría, que las preguntas a los maestros se les pasaran en gallego, si es posible. Lo digo por una razón muy poderosa, estos días mi marido presentó una tesis sobre lengua, poder y adolescencia, y es la primera vez que se nombra y se define el acoso lingüístico del gallego hablante que es una realidad antigua pero que nunca se le había puesto nombre. Y me viene este tema por un caso que se dio en una escuela infantil de Lugo, y que me comentaron estos días, una maestra que cuenta cuentos en gallego y trabaja con las ANPAS, un día fue a esa escuela en la que está su hija y cuando comenzó a controles el cuento a los niños de cinco años, estos le dijeron que no les hablara en ese inglés tan raro, que el inglés en el que les hablaba no les gustaba, y no quisieron que les hablase en gallego. Su hija es gallego hablante y lo dejó de hablar porque era la niña rara, una niña de tres años que ya se siente rara. Tengo otros casos muy dolorosos en Sarria concretamente, y estoy muy sensibilizada, muy dolida porque nosotros somos "gallego hablantes" y nuestras niñas lo eran porque desde el momento en el que llegaron a la escuela dejaron de serlo, esto pasa en muchas escuelas y, los niños y las niñas se sienten raras por hablar el gallego, se está produciendo una sustitución lingüística descarada. Creo que algo que hay que incluir por encima de todo es el *lingüísmo verdadero*, y que lo tenemos que tener muy presente porque hay una masacre lingüística, y decir, se acabó aquello del desarrollo lingüístico, del plurilingüismo, esto es un *imperio lingüismo*, y la falacia de la imposición del gallego está cada día más presente. Esto es una parte fundamental de la inclusión del medio natural y de nuestro patrimonio, la lengua es lo primero que se nos está yendo de las manos. No quedan niños gallego hablantes, yo que estuve doce años en Pontedeume con la inmersión lingüística, saqué cuatro promociones con unos resultados excelentes, reconocidos por padres que estaban en contra y me acabaron felicitando y acabaron convencidos, hablando gallego. Ahora voy a Pontedeume y ningún niño habla gallego. Niños que en su casa son gallego hablantes y la familia también, que acaban teniendo un auto odio tremendo. Y de esto debemos de ser muy conscientes.

Colaboradora 3. Los beneficios yo los resumiría en cuatro palabras: la motivación, la contextualización, la implicación de las familias y la puesta en valor de lo nuestro, eso es indiscutible. ¿Y, cuáles son los motivos por los que non se hacen? Yo creo que en este momento hay mucha gente a la que no les gusta y que no ven la manera de encajarlo porque están supeditados a el libro de texto, como decía la colaboradora 1, pero también hay un temor que tenemos todos encima que nos planea a todos lo que es la seguridad. Hoy todos los docentes quieren llevar a los niños a espacios que contemplen unas normas de seguridad porque han ocurrido muchas situaciones y denuncias por parte das familias, a veces muy cruelmente. Eso también inhibe mucho a el profesorado, hay que ser conscientes de este aspecto y no echar todo en contra del profesorado. También existe otro problema y es que en los centros es muy difícil planear cosas. Yo, por ejemplo, hace una semana que pedí salir con mis chicos a echar las postales de Nadal en correos, llevo una semana peleando porque me dijeron que no, aunque el propio protocolo del covid-19 nos está aconsejando hacer vida en el exterior, pero me dijeron que se llamó al 012, y que dijeron que no pueden Salir por la calle grupos de seis personas no convivientes, que debemos estar en el exterior, pero dentro del centro.

De modo que pensamos que, con ninguna Ley, con ninguna orden, con ningún decreto se cambian las creencias y las maneras de hacer del profesorado, cuando se quiere cambiar algo lo que se necesita mostrar son ejemplificaciones o maneras de hacer de eso que pretendes que hagan los demás. Hablamos de la importancia de trabajar con la naturaleza, con el entorna, con el patrimonio y siempre sale la visión mercantilista de todo esto. La visión mercantilista de esas granjas escuela donde tratan de sacar provecho y que no son más que parques artificiales,

naturaleza artificial. Yo no me he de fiar de un sitio donde por la mañana siembran y por la tarde marchan con una lechuga, o mugen a una cabra, o a una vaca por la mañana y cuando marchan para su casa van con queso o con yogur, porque lo que les están transmitiendo, esa experiencia no es en absoluto valiosa, porque la naturaleza requiere de tiempo y eso es lo que teníamos que saber transmitir a nuestro alumnado.

Después con respecto a lo que hay que hacer por el profesorado, yo apunto una medida sencilla, que será eficaz o no, no sé, que es dotar al profesorado de unas guías que le den información sobre la localidad y que en el centro haya una apuesta firme y decidida sobre ese tipo de trabajo, quiere decir que no pongan trabas ni impedimentos a trabajar de esa manera y que haya una continuidad.

Cuando preguntáis experiencias que desarrollamos nosotras y que haya una proyección hacia el exterior, o que el exterior entre dentro de la escuela, a mí me sería imposible porque me parece difícil pensar en alguna que no contemple esa posibilidad.

Y, por último, sobre lo que se podría hacer, podrían ser muchas cosas relacionadas con la formación, con las publicaciones, pero creo que hay una muy bonita que está por hacer y es prestigiar la huella que dejaron muchos maestros. Aquí tenemos a nuestra querida colaboradora 5, que fue dejando huella allá por donde fue, y ayudó a modificar y a poner en valor las tradiciones, la cultura, y la lengua. Yo siempre pido que haya una publicación que sea un homenaje a todo cuanto dejaron y cuanto pusieron en valor muchos maestros en sus escuelas, tenemos en la mente casos como las escuelas de los peregrinos de Olimpio Barca, los casos de estos maestros del Rosal que introdujeron cultivos, entre otros muchos. Sería una manera de reconocer y de ayudar a que otros hagan un camino semejante. De hacernos conscientes de que lo que puede hacer un maestro por la recuperación del patrimonio, por la valoración de lo que es nuestro es incalculable. Entonces empoderar al profesorado, hacerle creer que tienen ese poder de transformar la a realidad, creo que es ahí donde tenemos que intervenir. Todo esto desde la utopía, siempre hablamos desde la utopía, porque desde la realidad ya sabemos lo que hay, pero siempre tenemos que tener como horizonte la utopía.

Colaboradora 7. Lo que tienen que hacer los maestros y las maestras es lo que acabamos de hacer aquí, escuchar y entrar en contacto, empezando por los círculos concéntricos más próximos, con la familia, aprender a escuchar a la familia. Pero escuchar con otras orejas, con la capacidad de alteridad, de ponerte en la piel de esas personas que llevan a sus hijos e hijas y conocer el entorno en el que viven, sus circunstancias. Lo que acabamos de hacer, escucharnos. Cuando hablábamos de la sostenibilidad, eso es conservar, conservar el patrimonio no es conservar las piedras, porque el valor de las piedras es que nos hablan de las personas. El primer paso es conservar la lengua y las fuentes primarias, porque el primer conocimiento está en expresarnos, en manifestarnos como personas, en la lengua.

Estoy totalmente de acuerdo con lo que decía la colaboradora 5, y yo lo vivo día a día, y es triste porque tengo que acabar hablando castellano porque muchas de las niñas e de los niños no entienden cuando les hablamos. Todo empieza por lo que hicimos hoy y lo que hicimos estos días que es comunicarnos, esta es la clave de la educación, con un territorio, con el patrimonio y con una comunidad, las personas necesitan comunicarse, pero no como una imagen vale más que mil palabras, sino buscando experiencias, buscando el afecto, y las maestras y los maestros que quieran trabajar de verdad, tienen que trabajar construyendo espacios socio afectivos, y eso solo se hace desde el vínculo, desde el corazón y desde el afecto, y así entra el conocimiento, entra desde la experiencia grata para que las cativas y los cativos sean críticos y felices.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Colaboradora 2. Precisamente por mi posición diferente, no soy profesional de magisterio, hay algo que siempre me ha sorprendido mucho desde fuera y se podría simplificar con una pregunta, que se tiene que plantear a estos maestros jóvenes que están a punto de salir al mercado de trabajo, de hacer aquello que con tanta vocación han iniciado, y es ¿para quién quieren trabajar, para el sistema o para los niños? Estoy viendo que hay una dicotomía bastante grande en este sector y todo esto que estamos viendo hoy va bastante orientado a los alumnos, mientras que la esclavitud del libro de texto va orientada hacia el sistema. Entonces creo que el maestro que va a iniciar esos pasos debe preguntarse esto.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO 3. CARTAS DE SOLICITUD DE PARTICIPACIÓN PARA LOS DIRECTORES DE LOS CENTROS ESCOLARES (COPIA TRANSCRITA)

Sr./a Director/a:

Dna. Mª Rosario Gómez Alcalde, doutoranda do Programa de Doutoramento en Equidade e Innovación en Educación da Universidade de Santiago de Compostela e bolseira predoutoral da Consellería de Educación da Xunta de Galicia, está realizando a súa tese doutoral titulada *O lugar e a comunidade nas aulas de educación infantil. Un estudo exploratorio cunha mostra de centros educativos da cidade de Lugo***.**

Xosé Armas Castro, director da tese de doutoramento, agradecemos a súa colaboración para que participen un mínimo de dous mestres e mestras do 2º ciclo de educación infantil a efectos de responder a un cuestionario sobre concepcións e prácticas docentes en relación co uso da localidade, o patrimonio e a comunidade nas aulas de educación infantil.

O coñecemento da práctica cotiá das aulas de educación infantil é fundamental para avanzar na innovación e a mellora da educación e, neste sentido, a participación do profesorado en exercicio nas investigacións educativas resulta imprescindible.

Cando a tese finalice, trasladarase aos centros e ao profesorado participante unha síntese dos resultados da investigación. En calquera caso, os datos que se recollan respectarán os criterios de anonimato e confidencialidade, de forma que non aparecerán atribuídos a centros ou profesores concretos, xa que a finalidade do informe non é a avaliación dos centros ou dos profesores, senón o coñecemento de práctica da educación infantil en relación co uso do lugar, o patrimonio e a comunidade.

Agradecemos sinceramente a súa colaboración que contribuirá ao avance do coñecemento e á mellora da educación infantil.

Lugo, 23 de xuño de 2021

Mª Rosario Gómez Alcalde
Doutoranda

Xosé Armas Castro
Director da tese

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ANEXO 4. CORREOS DE VALIDACIÓN Y PILOTAJE DE LOS CUESTIONARIOS.

Copia transcrita de los correos que se enviaron para los procesos de validación y de pilotaje:

Validaciones:

Me pongo en contacto con vosotras para solicitaros vuestra participación como expertas en la validación del cuestionario que se va a utilizar para la recogida de datos de la tesis doctoral que está desarrollando Rosario Gómez Alcalde en la USC, bajo mi dirección (Xosé Armas).

El título de la tesis es: *El lugar y la comunidad en las aulas de educación infantil. Un estudio exploratorio con una muestra de centros educativos de la ciudad de Lugo*

Para la realización de la tarea de validación os enviamos 3 documentos: cuestionario, objetivos de la tesis y tabla de validación.

Os agradecemos vuestra participación como expertas que estamos seguros de que contribuirá a la mejora del instrumento de recogida de información y a los resultados de la tesis.

Sé de vuestras múltiples ocupaciones y de lo laboriosa que resulta esta tarea, pero recurro a vuestra colaboración por la confianza que supone trabajar en el ámbito de la educación y por la generosidad que habéis mostrado en otras colaboraciones anteriores.

Intentaré contactar telefónicamente con vosotras para agradeceros la colaboración y, por supuesto, quedamos a vuestra disposición para cualquier aclaración o ampliación de información que preciséis.

Pilotaxe:

Póñome en contacto con vós para solicitarvos a colaboración como avaliadoras do instrumento de recollida de información que vou utilizar na tese de doutoramento que estou levando a cabo na USC baixo a dirección do profesor Pepe Armas.

O título da tese é: O *lugar e a comunidade nas aulas de educación infantil. Un estudo exploratorio cunha mostra de centros educativos da cidade de Lugo*.

O que vos solicitamos é que leades con coidado o cuestionario, que o cubrades cos vosos criterios e que nos enviedes suxestións que poidan servir para melloralo. Trátase de que como mestras con experiencia indiquedes se o contido e a forma do cuestionario pode adecuarse á comprensión dos mestres e mestras de infantil. A tarefa podedes realizala simplemente enviando os comentarios de mellora que consideredes oportuno, ou utilizando a táboa de validación que vos xuntamos co cuestionario e os obxectivos da tese.

Por suposto, estamos á vosa disposición para calquera aclaración ou ampliación de información que precisedes e agradecémosvos a vosa colaboración que contribuirá á mellora do instrumento de investigación e á calidade dos resultados da tese.

Sabemos das vosas múltiples ocupacións e por iso vos estamos máis agradecidos.

USC DE COMPOSTELA

En los correos se adjuntaron:

- Copia del cuestionario entregado al profesorado de EI (Anexo 5)
- Los Objetivos de la tesis
- Tabla para evaluar el instrumento de investigación sobre la EBL en educación infantil

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS APLICADAS
Facultade de Ciencias da Educación

Programa de Doutoramento en Equidade e Innovación en Educación

Tabla para evaluar el instrumento de investigación sobre la Educación Basada en el Lugar y en la Comunidad en Educación Infantil

El objeto de la tabla es facilitar el proceso de evaluación de un cuestionario dirigido a maestras y a maestros de segundo ciclo de educación infantil de centros públicos, privados y concertados de la ciudad de Lugo con el que se pretende recoger información para una tesis doctoral que investiga la vinculación entre la educación, el lugar, el patrimonio y la comunidad en la educación infantil.

En la tabla, en la que se han omitido los enunciados de los ítems del cuestionario adjunto, se solicita la validación de los mismos utilizando tres criterios: adecuación de la pregunta a los objetivos de la tesis, relevancia de la pregunta y claridad en la redacción (escala de valoración: 1=nada y 5 mucho).

Muchas gracias.

Tabla elaborada a partir de Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación, 19*(33), 228-247.

Datos de identificación

	Adecuación de la pregunta a los objetivos					**Relevancia de la pregunta**					**Claridad de la redacción**				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Nombre del centro educativo:															
Contexto del centro educativo: ☐**centro urbano** ☐ **periferia**															
Género: ☐**Mujer**☐ **Hombre**☐ **Otros**															
Titulación/es que posee: ☐**Diplomado/a**☐**Licenc. /Graduado/a**☐**Doctor/a**															
Años de docencia en educación infantil: ☐**1-5**☐ **6-10**☐ **11-20**☐**>de20**															
Años de docencia en Lugo: ☐**1-5**☐ **6-10** ☐ **11-20** ☐**>de 20**															
Recibió formación específica sobre la educación basada en el lugar y en la comunidad: ☐**Si** ☐ **No**															

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Observaciones sobre los datos de identificación:

Ítems del cuestionario

ítems	Adecuación de la pregunta a los objetivos					Relevancia de la pregunta					Claridad de la redacción					Observaciones
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																
11																
12																
13																
14																
15																

Observaciones

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO 5. CUESTIONARIO DE PROFESORADO Y 4 EJEMPLOS CUBIERTOS

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS APLICADAS
Facultade de Ciencias da Educación

Programa de Doutoramento en Equidade e Innovación en Educación

Cuestionario para maestras/os de educación infantil

Este cuestionario está dirigido a maestros y maestras de segundo ciclo de educación infantil de centros públicos, privados y concertados de la ciudad de Lugo. Se pretende recoger información para una tesis doctoral que analiza la vinculación que existe entre la educación, el lugar, el patrimonio y la comunidad en las aulas de educación infantil. La investigación se sustenta en el enfoque de la Educación Basada en el Lugar y en la Comunidad14 (Place Based Education) que promueve el uso de la localidad y la comunidad como punto de partida para el aprendizaje y desarrollo de competencias.

Los datos que se obtengan respetarán los criterios de anonimato y confidencialidad, y se utilizarán exclusivamente con fines de investigación y mejora de la educación. Los centros y las personas participantes recibirán un resumen de los resultados de la investigación.

Muchas gracias por su colaboración

Datos de identificación

Tipo de centro	Público	Privado	Concertado		
Nombre del centro educativo					
Contexto del centro educativo		Centro urbano	Periferia		
Género	Mujer	Hombre	Otro		
Titulación/es que posee	Diplomatura	Licenciatura/Grado	Doctorado		
Años de docencia en EI		1-5	6-10	11-20	>20
Años de docencia en Lugo		1-5	6-10	11-20	>20
Recibió formación específica sobre la EBLeC		Si	Non		

1. Cite 5 palabras relacionadas con la EBLyC. Escoja las tres más importantes y numérelas de 1ª a 3ª (1ª= más importante; 3ª= menos importante)

Palabras relacionadas coa EBLeC	3 + importantes

[14] Se hará referencia a la Educación Basada en el Lugar y la Comunidad con las siglas EBL o EBLyC, y, a educación infantil con las siglas EI

2. Cite 5 lugares, recursos o instituciones locales que utiliza en su práctica de enseñanza. Elija los tres más importantes y numérelas de 1ª a 3ª (1ª= más importante; 3ª= menos importante)

Lugares, recursos o instituciones locales	3 + importantes

3. Indique la frecuencia con la que utiliza los siguientes lugares o recursos locales en sus prácticas de enseñanza utilizando una escala de 1 a 5 (1=nada; 5= mucho)

	1	2	3	4	5
El entorno próximo a la escuela					
Espacios naturales (bosques, ríos, litoral ...)					
Las calles y el barrio					
Parques urbanos					
Sitios históricos					
Museos					
Centros de interpretación					
Mercados, tiendas ...					
Teatros y auditorios					
Cines					
Bibliotecas					
Familias					
Expertos locales					
Instituciones públicas (ayuntamiento, servicios públicos ...)					
Instituciones privadas (Fundaciones ...)					
Fiestas y celebraciones locales					
Otros (indique cal)					

4. Indique en qué medida una EBLeC puede favorecer en los estudiantes de segundo ciclo de Educación Infantil los siguientes valores educativos utilizando una escala de 1 a 5 (1=nada; 5=mucho)

	1	2	3	4	5
El sentido de pertenencia al lugar y a la comunidad					
Los valores ambientales y de sostenibilidad					
Las relaciones sociales y la colaboración con los demás					
El conocimiento y aprecio del patrimonio local					
Los valores cívicos y democráticos					

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5. Indique cual es la presencia que tienen los siguientes aspectos educativos en el currículo del segundo ciclo de la EI en Galicia utilizando una escala de 1 a 5 (1=nada; 5=mucho)

	1	2	3	4	5
La localidad					
La comunidad					
El patrimonio					
El medio ambiente					
El desarrollo sostenible					

6. Exprese su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones referidas a la influencia del currículo el segundo ciclo de EI de Galicia respecto de la EBLeC (1=totalmente en desacuerdo; 5=totalmente de acuerdo)

	1	2	3	4	5
El currículo de educación infantil favorece a EBLeC					
El currículo de educación infantil dificulta a EBLeC					
El currículo de educación infantil ni favorece ni dificulta a EBLeC					

7. Señale en qué medida cada enfoque curricular de los que se señalan favorecería el desarrollo de una EBLeC utilizando una escala de 1 a 5 (1=nada; 5=mucho)

	1	2	3	4	5
Un currículo prescriptivo con contenidos y criterios de evaluación detallados					
Un currículo abierto basado en el desarrollo de competencias					
Un currículo globalizado					
Un currículo organizado en áreas y disciplinas					
Un currículo secuencial (organizado por cursos y temas)					
Un currículo emergente (creado a partir del alumnado y de la vida del aula)					

8. Indique su grao de acuerdo con las siguientes afirmaciones relacionadas con la influencia de la organización de los centros escolares (los espacios, los tempos, las tareas...) en la EBLyC utilizando una escala de 1 a 5 (1= totalmente en desacuerdo; 5=totalmente de acuerdo)

	1	2	3	4	5
Los centros promueven actividades basadas en el lugar y en la comunidad					
Los centros suelen colaborar con otras instituciones locales (museos, biblioteca…)					
Los centros no toman la iniciativa, pero apoyan las iniciativas del profesorado					
Los centros limitan estas actividades por razón de espacios, tiempos o coste.					
Los centros aducen problemas de tiempo para desenvolver estas actividades.					
Los centros aducen resistencias de las familias a estas actividades					

9. Exprese su grao de acuerdo con las siguientes afirmaciones en relación con el papel de las familias en las actividades relacionadas con la localidad y la comunidad (1= totalmente en desacuerdo; 5= totalmente de acuerdo)

	1	2	3	4	5
Las familias son agentes necesarios para las actividades de EBLeC					
Las familias habitualmente colaboran en las actividades de EBLeC					

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Las familias, a veces, interfieren o condicionan las actividades EBLeC					
Las familias ponen dificultades por los riesgos que suponen estas actividades					
Las familias ponen dificultades por los costes de estas actividades					
Las familias no valoran los aprendizajes que producen estas actividades					

10. Indique el grado de dificultad que para una Educación basada en el Lugar suponen los elementos que se relacionan a continuación. Utilice una escala de 1 a 5 (1=ninguna dificultad; 5=mucha dificultad)

	1	2	3	4	5
El tamaño de los grupos de alumnos					
La organización de los espacios y tiempos escolares					
La amplitud del currículo					
La formación y sensibilización del profesorado					
la permanencia del profesorado en los centros					
La colaboración de las familias					
La difusión de ejemplos de buenas prácticas					
La colaboración de los centros educativos con museos e instituciones culturales					
La adaptación de los espacios urbanos para estas actividades					
Otras (indicar):					

11. Haga una breve síntesis de la experiencia educativa propia o de otros maestros y maestras que considere una buena práctica en el ámbito de la EBLyC

Centro: Nivel educativo: Fecha o curso académico: Grupo de docentes implicados: Breve descripción:

12. Indique los factores o condiciones que podrían contribuir a un uso más frecuente de los recursos educativos de la localidad y de la comunidad.

13. Las salidas escolares son actividades características da EBLyC. Indique cuales cree que son los beneficios que producen las salidas escolares en la educación de los estudiantes del segundo ciclo de EI.

14. En condiciones de normalidad sanitaria, indique cuál cree que es la frecuencia deseable de las salidas escolares que impliquen una modificación substancial en la organización de los tiempos escolares en el segundo ciclo de EI (marque con X la opción elegida).

1 salida por curso	

1 salida por trimestre	
1 salida por mes	
1 salida por semana	

15. Exprese el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones relacionadas con las salidas escolares en EI utilizando una escala de 1 a 5 (1=totalmente en desacuerdo; 5=totalmente de acuerdo)

	1	2	3	4	5
Favorecen la vinculación con el contorno y con la comunidad					
Promueven valores ambientales y de sostenibilidad					
Mejoran las relaciones sociales entre los estudiantes y con la maestra/o					
Favorecen la investigación sobre problemas reales					
Desenvuelven las competencias espaciales y temporales de los estudiantes					
Favorecen el interés y la curiosidad de los estudiantes					
Favorecen la duración y estabilidad de los aprendizajes					
Promueven el desarrollo profesional de los maestros/as					
Precisan la colaboración de otros maestros y del centro					
Exigen la colaboración con instituciones locales (ayuntamiento, museos...)					
Exigen el apoyo y colaboración de las familias					
Exigen apoyo de la administración educativa					

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Ejemplos cuestionarios cubiertos[15]:

15-P5-1

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS APLICADAS
Facultade de Ciencias da Educación

Programa de Doutoramento en Equidade e Innovación en Educación

Cuestionario para maestras/os de educación infantil

Este cuestionario está dirigido a maestros y maestras de segundo ciclo de educación infantil de centros públicos, privados y concertados de la ciudad de Lugo. Se pretende recoger información para una tesis doctoral que analiza la vinculación que existe entre la educación, el lugar, el patrimonio y la comunidad en las aulas de educación infantil. La investigación se sustenta en el enfoque de la Educación Basada en el Lugar y en la Comunidad16 (Place Based Education) que promueve el uso de la localidad y la comunidad como punto de partida para el aprendizaje y desarrollo de competencias.

Los datos que se obtengan respetarán los criterios de anonimato y confidencialidad, y se utilizarán exclusivamente con fines de investigación y mejora de la educación. Los centros y las personas participantes recibirán un resumen de los resultados de la investigación.

Muchas gracias por su colaboración

Datos de identificación

Tipo de centro	Público X		Privado		Concertado		
Nombre del centro educativo	CEIP Casás						
Contexto del centro educativo			Centro urbano		Periferia X		
Género	Mujer X		Hombre		Otro		
Titulación/es que posee	Diplomatura X		Licenciatura/Grado		Doctorado		
Años de docencia en EI			1-5	6-10	11-20	>20 X	
Años de docencia en Lugo			1-5 X	6-10	11-20	>20	
Recibió formación específica sobre la EBLeC			Si		Non X		

1. Cite 5 palabras relacionadas con la EBLyC. Escoja las tres más importantes y numérelas de 1ª a 3ª (1ª= más importante; 3ª= menos importante)

Palabras relacionadas coa EBLeC	3 + importantes
Familia	2
Instituciones	1
Entorno	3

[15] Todos los cuestionarios están disponibles en el enlace del anexo 9

[16] Se hará referencia a la Educación Basada en el Lugar y la Comunidad con las siglas EBL o EBLyC, y, a educación infantil con las siglas EI

2. Cite 5 lugares, recursos o instituciones locales que utiliza en su práctica de enseñanza. Elija los tres más importantes y numérelas de 1ª a 3ª (1ª= más importante; 3ª= menos importante)

Lugares, recursos o instituciones locales	3 + importantes
Ayuntamiento	1
Familias	
Salidas	2
Visitas expertos	3
Cuenta cuentos	

3. Indique la frecuencia con la que utiliza los siguientes lugares o recursos locales en sus prácticas de enseñanza utilizando una escala de 1 a 5 (1=nada; 5= mucho)

	1	2	3	4	5
El entorno próximo a la escuela	X				
Espacios naturales (bosques, ríos, litoral ...)	X				
Las calles y el barrio	X				
Parques urbanos	X				
Sitios históricos	X				
Museos	X				
Centros de interpretación	X				
Mercados, tiendas ...	X				
Teatros y auditorios	X				
Cines	X				
Bibliotecas	X				
Familias		X			
Expertos locales		X			
Instituciones públicas (ayuntamiento, servicios públicos ...)		X			
Instituciones privadas (Fundaciones ...)	X				
Fiestas y celebraciones locales		X			
Otros (indique cal)					

4. Indique en qué medida una EBLeC puede favorecer en los estudiantes de segundo ciclo de Educación Infantil los siguientes valores educativos utilizando una escala de 1 a 5 (1=nada; 5=mucho)

	1	2	3	4	5
El sentido de pertenencia al lugar y a la comunidad					X
Los valores ambientales y de sostenibilidad					X
Las relaciones sociales y la colaboración con los demás					X
El conocimiento y aprecio del patrimonio local					X
Los valores cívicos y democráticos					X

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5. Indique cual es la presencia que tienen los siguientes aspectos educativos en el currículo del segundo ciclo de la EI en Galicia utilizando una escala de 1 a 5 (1=nada; 5=mucho)

	1	2	3	4	5
La localidad			X		
La comunidad			X		
El patrimonio			X		
El medio ambiente				X	
El desarrollo sostenible		X			

6. Exprese su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones referidas a la influencia del currículo el segundo ciclo de EI de Galicia respecto de la EBLeC (1=totalmente en desacuerdo; 5=totalmente de acuerdo)

	1	2	3	4	5
El currículo de educación infantil favorece a EBLeC			X		
El currículo de educación infantil dificulta a EBLeC			X		
El currículo de educación infantil ni favorece ni dificulta a EBLeC			X		

7. Señale en qué medida cada enfoque curricular de los que se señalan favorecería el desarrollo de una EBLeC utilizando una escala de 1 a 5 (1=nada; 5=mucho)

	1	2	3	4	5
Un currículo prescriptivo con contenidos y criterios de evaluación detallados		X			
Un currículo abierto basado en el desarrollo de competencias				X	
Un currículo globalizado				X	
Un currículo organizado en áreas y disciplinas			X		
Un currículo secuencial (organizado por cursos y temas)		X			
Un currículo emergente (creado a partir del alumnado y de la vida del aula)				X	

8. Indique su grao de acuerdo con las siguientes afirmaciones relacionadas con la influencia de la organización de los centros escolares (los espacios, los tempos, las tareas...) en la EBLyC utilizando una escala de 1 a 5 (1= totalmente en desacuerdo; 5=totalmente de acuerdo)

	1	2	3	4	5
Los centros promueven actividades basadas en el lugar y en la comunidad			X		
Los centros suelen colaborar con otras instituciones locales (museos, biblioteca…)				X	
Los centros no toman la iniciativa, pero apoyan las iniciativas del profesorado				X	
Los centros limitan estas actividades por razón de espacios, tiempos o coste.			X		
Los centros aducen problemas de tiempo para desenvolver estas actividades.			X		
Los centros aducen resistencias de las familias a estas actividades		X			

9. Exprese su grao de acuerdo con las siguientes afirmaciones en relación con el papel de las familias en las actividades relacionadas con la localidad y la comunidad (1= totalmente en desacuerdo; 5= totalmente de acuerdo)

	1	2	3	4	5
Las familias son agentes necesarios para las actividades de EBLeC				X	
Las familias habitualmente colaboran en las actividades de EBLeC			X		

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

	1	2	3	4	5
Las familias, a veces, interfieren o condicionan las actividades EBLeC			X		
Las familias ponen dificultades por los riesgos que suponen estas actividades		X			
Las familias ponen dificultades por los costes de estas actividades		X			
Las familias no valoran los aprendizajes que producen estas actividades	X				

10. Indique el grado de dificultad que para una Educación basada en el Lugar suponen los elementos que se relacionan a continuación. Utilice una escala de 1 a 5 (1=ninguna dificultad; 5=mucha dificultad)

	1	2	3	4	5
El tamaño de los grupos de alumnos				X	
La organización de los espacios y tiempos escolares			X		
La amplitud del currículo			X		
La formación y sensibilización del profesorado				X	
la permanencia del profesorado en los centros				X	
La colaboración de las familias		X			
La difusión de ejemplos de buenas prácticas			X		
La colaboración de los centros educativos con museos e instituciones culturales			X		
La adaptación de los espacios urbanos para estas actividades			X		
Otras (indicar):					

11. Haga una breve síntesis de la experiencia educativa propia o de otros maestros y maestras que considere una buena práctica en el ámbito de la EBLyC

Centro: CEIP A Fraga Nivel educativo: Infantil

Fecha o curso académico: 19/20 Grupo de docentes implicados: Todo el profesorado

Breve descripción:

Paseo Cardiosaludable: Todos los días y formando parte del horario escolar, sale todo el alumnado a caminar de una forma organizada tanto en los espacios exteriores del centro como en los alrededores (río Eume).

Visita al lago: Desde el centro el alumnado acompañado por todo el profesorado y familias camina hasta el lago. Allí realizan diferentes juegos organizados y jornadas de convivencia con otros centros del pueblo. (Antes del COVID)

12. Indique los factores o condiciones que podrían contribuir a un uso más frecuente de los recursos educativos de la localidad y de la comunidad.

Poca oferta para infantil por parte de las instituciones tanto públicas como privadas.
Organización de actividades por el equipo correspondiente, se podrían realizar muchas actividades, pero falta iniciativa, organización e implicación por parte del profesorado.

13. Las salidas escolares son actividades características da EBLyC. Indique cuales cree que son los beneficios que producen las salidas escolares en la educación de los estudiantes del segundo ciclo de EI.

Contacto con la realidad lo que favorece aprendizajes.
Motivación del alumnado.
Socialización
Favorecen adquisición de valores

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

14. En condiciones de normalidad sanitaria, indique cuál cree que es la frecuencia deseable de las salidas escolares que impliquen una modificación substancial en la organización de los tiempos escolares en el segundo ciclo de EI (marque con X la opción elegida).

1 salida por curso	
1 salida por trimestre	X
1 salida por mes	
1 salida por semana	

15. Exprese el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones relacionadas con las salidas escolares en EI utilizando una escala de 1 a 5 (1=totalmente en desacuerdo; 5=totalmente de acuerdo)

	1	2	3	4	5
Favorecen la vinculación con el contorno y con la comunidad					X
Promueven valores ambientales y de sostenibilidad				X	
Mejoran las relaciones sociales entre los estudiantes y con la maestra/o				X	
Favorecen la investigación sobre problemas reales					X
Desenvuelven las competencias espaciales y temporales de los estudiantes				X	
Favorecen el interés y la curiosidad de los estudiantes				X	
Favorecen la duración y estabilidad de los aprendizajes				X	
Promueven el desarrollo profesional de los maestros/as				X	
Precisan la colaboración de otros maestros y del centro				X	
Exigen la colaboración con instituciones locales (ayuntamiento, museos...)				X	
Exigen el apoyo y colaboración de las familias			X		
Exigen apoyo de la administración educativa			X		

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS APLICADAS
Facultade de Ciencias da Educación

31-P9-1

Programa de Doutoramento en Equidade e Innovación en Educación

Cuestionario para maestras/os de educación infantil

Este cuestionario está dirigido a maestros y maestras de segundo ciclo de educación infantil de centros públicos, privados y concertados de la ciudad de Lugo. Se pretende recoger información para una tesis doctoral que analiza la vinculación que existe entre la educación, el lugar, el patrimonio y la comunidad en las aulas de educación infantil. La investigación se sustenta en el enfoque de la Educación Basada en el Lugar y en la Comunidad17 (Place Based Education) que promueve el uso de la localidad y la comunidad como punto de partida para el aprendizaje y desarrollo de competencias.

Los datos que se obtengan respetarán los criterios de anonimato y confidencialidad, y se utilizarán exclusivamente con fines de investigación y mejora de la educación. Los centros y las personas participantes recibirán un resumen de los resultados de la investigación.

Muchas gracias por su colaboración

Datos de identificación

Tipo de centro	Público X		Privado		Concertado		
Nombre del centro educativo	CEIP Luis Pimentel						
Contexto del centro educativo			Centro urbano		Periferia X		
Género	Mujer X		Hombre		Otro		
Titulación/es que posee	Diplomatura X		Licenciatura/Grado		Doctorado		
Años de docencia en EI			1-5	6-10	11-20 X	>20	
Años de docencia en Lugo			1-5	6-10 X	11-20	>20	
Recibió formación específica sobre la EBLeC			Si		Non X		

1. Cite 5 palabras relacionadas con la EBLyC. Escoja las tres más importantes y numérelas de 1ª a 3ª (1ª= más importante; 3ª= menos importante)

Palabras relacionadas coa EBLeC	3 + importantes
Ciudad	3
Barrio	
Naturaleza	2
Entorno	1
Parque	

2. Cite 5 lugares, recursos o instituciones locales que utiliza en su práctica de enseñanza. Elija los tres más importantes y numérelas de 1ª a 3ª (1ª= más importante; 3ª= menos importante)

Lugares, recursos o instituciones locales	3 + importantes
Museo	
Biblioteca	2
Parque	

[17] Se hará referencia a la Educación Basada en el Lugar y la Comunidad con las siglas EBL o EBLyC, y, a educación infantil con las siglas EI

Lugares, recursos o instituciones locales	3 + importantes
Monumentos	3
Paseos naturales	1

3. Indique la frecuencia con la que utiliza los siguientes lugares o recursos locales en sus prácticas de enseñanza utilizando una escala de 1 a 5 (1=nada; 5= mucho)

	1	2	3	4	5
El entorno próximo a la escuela			X		
Espacios naturales (bosques, ríos, litoral ...)		X			
Las calles y el barrio	X				
Parques urbanos	X				
Sitios históricos			X		
Museos				X	
Centros de interpretación	X				
Mercados, tiendas ...				X	
Teatros y auditorios				X	
Cines	X				
Bibliotecas				X	
Familias					X
Expertos locales				X	
Instituciones públicas (ayuntamiento, servicios públicos ...)	X				
Instituciones privadas (Fundaciones ...)		X			
Fiestas y celebraciones locales			X		
Otros (indique cal)					

4. Indique en qué medida una EBLeC puede favorecer en los estudiantes de segundo ciclo de Educación Infantil los siguientes valores educativos utilizando una escala de 1 a 5 (1=nada; 5=mucho)

	1	2	3	4	5
El sentido de pertenencia al lugar y a la comunidad					X
Los valores ambientales y de sostenibilidad				X	
Las relaciones sociales y la colaboración con los demás					X
El conocimiento y aprecio del patrimonio local					X
Los valores cívicos y democráticos				X	

5. Indique cual es la presencia que tienen los siguientes aspectos educativos en el currículo del segundo ciclo de la EI en Galicia utilizando una escala de 1 a 5 (1=nada; 5=mucho)

	1	2	3	4	5
La localidad					X
La comunidad				X	
El patrimonio		X			
El medio ambiente				X	

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	1	2	3	4	5
El desarrollo sostenible			X		

6. Exprese su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones referidas a la influencia del currículo el segundo ciclo de EI de Galicia respecto de la EBLeC (1=totalmente en desacuerdo; 5=totalmente de acuerdo)

	1	2	3	4	5
El currículo de educación infantil favorece a EBLeC			X		
El currículo de educación infantil dificulta a EBLeC			X		
El currículo de educación infantil ni favorece ni dificulta a EBLeC			X		

7. Señale en qué medida cada enfoque curricular de los que se señalan favorecería el desarrollo de una EBLeC utilizando una escala de 1 a 5 (1=nada; 5=mucho)

	1	2	3	4	5
Un currículo prescriptivo con contenidos y criterios de evaluación detallados		X			
Un currículo abierto basado en el desarrollo de competencias		X			
Un currículo globalizado					X
Un currículo organizado en áreas y disciplinas		X			
Un currículo secuencial (organizado por cursos y temas)			X		
Un currículo emergente (creado a partir del alumnado y de la vida del aula)					X

8. Indique su grao de acuerdo con las siguientes afirmaciones relacionadas con la influencia de la organización de los centros escolares (los espacios, los tempos, las tareas...) en la EBLyC utilizando una escala de 1 a 5 (1= totalmente en desacuerdo; 5=totalmente de acuerdo)

	1	2	3	4	5
Los centros promueven actividades basadas en el lugar y en la comunidad					X
Los centros suelen colaborar con otras instituciones locales (museos, biblioteca…)					X
Los centros no toman la iniciativa, pero apoyan las iniciativas del profesorado				X	
Los centros limitan estas actividades por razón de espacios, tiempos o coste.			X		
Los centros aducen problemas de tiempo para desenvolver estas actividades.	X				
Los centros aducen resistencias de las familias a estas actividades	X				

9. Exprese su grao de acuerdo con las siguientes afirmaciones en relación con el papel de las familias en las actividades relacionadas con la localidad y la comunidad (1= totalmente en desacuerdo; 5= totalmente de acuerdo)

	1	2	3	4	5
Las familias son agentes necesarios para las actividades de EBLeC					X
Las familias habitualmente colaboran en las actividades de EBLeC					X
Las familias, a veces, interfieren o condicionan las actividades EBLeC		X			
Las familias ponen dificultades por los riesgos que suponen estas actividades	X				
Las familias ponen dificultades por los costes de estas actividades	X				
Las familias no valoran los aprendizajes que producen estas actividades		X			

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

10. Indique el grado de dificultad que para una Educación basada en el Lugar suponen los elementos que se relacionan a continuación. Utilice una escala de 1 a 5 (1=ninguna dificultad; 5=mucha dificultad)

	1	2	3	4	5
El tamaño de los grupos de alumnos					X
La organización de los espacios y tiempos escolares			X		
La amplitud del currículo			X		
La formación y sensibilización del profesorado		X			
la permanencia del profesorado en los centros	X				
La colaboración de las familias	X				
La difusión de ejemplos de buenas prácticas			X		
La colaboración de los centros educativos con museos e instituciones culturales	X				
La adaptación de los espacios urbanos para estas actividades			X		
Otras (indicar):					

11. Haga una breve síntesis de la experiencia educativa propia o de otros maestros y maestras que considere una buena práctica en el ámbito de la EBLyC

Centro: CEIP Luis Pimentel Nivel educativo: 5º de E.I.
Fecha o curso académico: 2021-22 Grupo de docentes implicados:
Breve descripción:
Visitas a lugares del entorno (espacios naturales), a lugares donde se realizan exposiciones de algún tipo, a determinados monumentos significativos…

12. Indique los factores o condiciones que podrían contribuir a un uso más frecuente de los recursos educativos de la localidad y de la comunidad.

Que la ratio fuese menor, el trabajo por proyectos es una implicación del profesorado.

13. Las salidas escolares son actividades características da EBLyC. Indique cuales cree que son los beneficios que producen las salidas escolares en la educación de los estudiantes del segundo ciclo de EI.

Motivación del alumnado, socialización, respeto por los lugares que son de todos, valoración de la cultura…

14. En condiciones de normalidad sanitaria, indique cuál cree que es la frecuencia deseable de las salidas escolares que impliquen una modificación substancial en la organización de los tiempos escolares en el segundo ciclo de EI (marque con X la opción elegida).

1 salida por curso	
1 salida por trimestre	X
1 salida por mes	
1 salida por semana	

15. Exprese el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones relacionadas con las salidas escolares en EI utilizando una escala de 1 a 5 (1=totalmente en desacuerdo; 5=totalmente de acuerdo)

	1	2	3	4	5
Favorecen la vinculación con el contorno y con la comunidad					X
Promueven valores ambientales y de sostenibilidad					X
Mejoran las relaciones sociales entre los estudiantes y con la maestra/o					X
Favorecen la investigación sobre problemas reales					X
Desenvuelven las competencias espaciales y temporales de los estudiantes					X
Favorecen el interés y la curiosidad de los estudiantes					X
Favorecen la duración y estabilidad de los aprendizajes					X
Promueven el desarrollo profesional de los maestros/as					X
Precisan la colaboración de otros maestros y del centro					X
Exigen la colaboración con instituciones locales (ayuntamiento, museos...)					X
Exigen el apoyo y colaboración de las familias					X
Exigen apoyo de la administración educativa					X

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS APLICADAS
Facultade de Ciencias da Educación

60-P14-1

Programa de Doutoramento en Equidade e Innovación en Educación

Cuestionario para maestras/os de educación infantil

Este cuestionario está dirigido a maestros y maestras de segundo ciclo de educación infantil de centros públicos, privados y concertados de la ciudad de Lugo. Se pretende recoger información para una tesis doctoral que analiza la vinculación que existe entre la educación, el lugar, el patrimonio y la comunidad en las aulas de educación infantil. La investigación se sustenta en el enfoque de la Educación Basada en el Lugar y en la Comunidad18 (Place Based Education) que promueve el uso de la localidad y la comunidad como punto de partida para el aprendizaje y desarrollo de competencias.

Los datos que se obtengan respetarán los criterios de anonimato y confidencialidad, y se utilizarán exclusivamente con fines de investigación y mejora de la educación. Los centros y las personas participantes recibirán un resumen de los resultados de la investigación.

Muchas gracias por su colaboración

Datos de identificación

Tipo de centro	Público X		Privado		Concertado		
Nombre del centro educativo	CEIP Benigno Quiroga Ballesteros						
Contexto del centro educativo			Centro urbano X		Periferia		
Género	Mujer		Hombre X		Otro		
Titulación/es que posee	Diplomatura		Licenciatura/Grado		Doctorado X		
Años de docencia en EI			1-5	6-10	11-20	>20 X	
Años de docencia en Lugo			1-5	6-10 X	11-20	>20	
Recibió formación específica sobre la EBLeC			Si		Non X		

1. Cite 5 palabras relacionadas con la EBLyC. Escoja las tres más importantes y numérelas de 1ª a 3ª (1ª= más importante; 3ª= menos importante)

Palabras relacionadas coa EBLeC	3 + importantes
Identidad	
Pertenencia	3ª
Comunidad	
Límites	2ª
Fronteras	1ª

2. Cite 5 lugares, recursos o instituciones locales que utiliza en su práctica de enseñanza. Elija los tres más importantes y numérelas de 1ª a 3ª (1ª= más importante; 3ª= menos importante)

Lugares, recursos o instituciones locales	3 + importantes
Plaza de abastos	
Modelos de convivencia	2º
Calle	3º

[18] Se hará referencia a la Educación Basada en el Lugar y la Comunidad con las siglas EBLo EBLyC, y, a educación infantil con las siglas EI

Escuela	1º
Grupo aula	

3. Indique la frecuencia con la que utiliza los siguientes lugares o recursos locales en sus prácticas de enseñanza utilizando una escala de 1 a 5 (1=nada; 5= mucho)

	1	2	3	4	5
El entorno próximo a la escuela			X		
Espacios naturales (bosques, ríos, litoral ...)	X				
Las calles y el barrio				X	
Parques urbanos				X	
Sitios históricos			X		
Museos			X		
Centros de interpretación			X		
Mercados, tiendas ...					X
Teatros y auditorios			X		
Cines		X			
Bibliotecas				X	
Familias				X	
Expertos locales				X	
Instituciones públicas (ayuntamiento, servicios públicos ...)				X	
Instituciones privadas (Fundaciones ...)			X		
Fiestas y celebraciones locales					X
Otros (indique cal)					

4. Indique en qué medida una EBLeC puede favorecer en los estudiantes de segundo ciclo de Educación Infantil los siguientes valores educativos utilizando una escala de 1 a 5 (1=nada; 5=mucho)

	1	2	3	4	5
El sentido de pertenencia al lugar y a la comunidad					
Los valores ambientales y de sostenibilidad					
Las relaciones sociales y la colaboración con los demás					
El conocimiento y aprecio del patrimonio local				X	
Los valores cívicos y democráticos					

5. Indique cual es la presencia que tienen los siguientes aspectos educativos en el currículo del segundo ciclo de la EI en Galicia utilizando una escala de 1 a 5 (1=nada; 5=mucho)

	1	2	3	4	5
La localidad			X		
La comunidad				X	
El patrimonio			X		
El medio ambiente				X	
El desarrollo sostenible		X			

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

6. Exprese su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones referidas a la influencia del currículo el segundo ciclo de EI de Galicia respecto de la EBLeC (1=totalmente en desacuerdo; 5=totalmente de acuerdo)

	1	2	3	4	5
El currículo de educación infantil favorece a EBLeC			X		
El currículo de educación infantil dificulta a EBLeC			X		
El currículo de educación infantil ni favorece ni dificulta a EBLeC					X

7. Señale en qué medida cada enfoque curricular de los que se señalan favorecería el desarrollo de una EBLeC utilizando una escala de 1 a 5 (1=nada; 5=mucho)

	1	2	3	4	5
Un currículo prescriptivo con contenidos y criterios de evaluación detallados		X			
Un currículo abierto basado en el desarrollo de competencias		X			
Un currículo globalizado		X			
Un currículo organizado en áreas y disciplinas	X				
Un currículo secuencial (organizado por cursos y temas)	X				
Un currículo emergente (creado a partir del alumnado y de la vida del aula)				X	

8. Indique su grao de acuerdo con las siguientes afirmaciones relacionadas con la influencia de la organización de los centros escolares (los espacios, los tempos, las tareas...) en la EBLyC utilizando una escala de 1 a 5 (1= totalmente en desacuerdo; 5=totalmente de acuerdo)

	1	2	3	4	5
Los centros promueven actividades basadas en el lugar y en la comunidad				X	
Los centros suelen colaborar con otras instituciones locales (museos, biblioteca…)			X		
Los centros no toman la iniciativa, pero apoyan las iniciativas del profesorado			X		
Los centros limitan estas actividades por razón de espacios, tiempos o coste.			X		
Los centros aducen problemas de tiempo para desenvolver estas actividades.			X		
Los centros aducen resistencias de las familias a estas actividades			X		

9. Exprese su grao de acuerdo con las siguientes afirmaciones en relación con el papel de las familias en las actividades relacionadas con la localidad y la comunidad (1= totalmente en desacuerdo; 5= totalmente de acuerdo)

	1	2	3	4	5
Las familias son agentes necesarios para las actividades de EBLeC				X	
Las familias habitualmente colaboran en las actividades de EBLeC		X			
Las familias, a veces, interfieren o condicionan las actividades EBLeC		X			
Las familias ponen dificultades por los riesgos que suponen estas actividades		X			
Las familias ponen dificultades por los costes de estas actividades		X			
Las familias no valoran los aprendizajes que producen estas actividades		X			

10. Indique el grado de dificultad que para una Educación basada en el Lugar suponen los elementos que se relacionan a continuación. Utilice una escala de 1 a 5 (1=ninguna dificultad; 5=mucha dificultad)

	1	2	3	4	5
El tamaño de los grupos de alumnos				X	

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	1	2	3	4	5
La organización de los espacios y tiempos escolares				X	
La amplitud del currículo		X			
La formación y sensibilización del profesorado			X		
la permanencia del profesorado en los centros		X			
La colaboración de las familias			X		
La difusión de ejemplos de buenas prácticas		X			
La colaboración de los centros educativos con museos e instituciones culturales		X			
La adaptación de los espacios urbanos para estas actividades		X			
Otras (indicar):					

11. Haga una breve síntesis de la experiencia educativa propia o de otros maestros y maestras que considere una buena práctica en el ámbito de la EBLyC

Centro: CEIP Benigno Quiroga Ballesteros Nivel educativo: 4º, 5º y 6º E. I Fecha o curso académico: 2021-2022 Grupo de docentes implicados: Maestros de infantil, Breve descripción: auxiliar, maestro de primaria y alumnado en prácticas Visita durante una mañana a los campamentos e instalaciones en la celebración del “Arde Lucus”, en día lectivo, con todos los niños y niñas caracterizados de “castrexos”. Programando reuniones con diferentes asociaciones, identificando las modificaciones de los espacios que les empiezan a ser comunes y como se transformaron (parques, calles, plazas)

12. Indique los factores o condiciones que podrían contribuir a un uso más frecuente de los recursos educativos de la localidad y de la comunidad.

Una programación amplia y bien difundida de actividades y recursos adecuados a la edad.

13. Las salidas escolares son actividades características da EBLyC. Indique cuales cree que son los beneficios que producen las salidas escolares en la educación de los estudiantes del segundo ciclo de EI.

Amplían el espacio con el que se interacciona. Te ponen en el mundo

14. En condiciones de normalidad sanitaria, indique cuál cree que es la frecuencia deseable de las salidas escolares que impliquen una modificación substancial en la organización de los tiempos escolares en el segundo ciclo de EI (marque con X la opción elegida).

1 salida por curso	
1 salida por trimestre	
1 salida por mes	X
1 salida por semana	

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

15. Exprese el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones relacionadas con las salidas escolares en EI utilizando una escala de 1 a 5 (1=totalmente en desacuerdo; 5=totalmente de acuerdo)

	1	2	3	4	5
Favorecen la vinculación con el contorno y con la comunidad			X		
Promueven valores ambientales y de sostenibilidad			X		
Mejoran las relaciones sociales entre los estudiantes y con la maestra/o			X		
Favorecen la investigación sobre problemas reales			X		
Desenvuelven las competencias espaciales y temporales de los estudiantes			X		
Favorecen el interés y la curiosidad de los estudiantes			X		
Favorecen la duración y estabilidad de los aprendizajes		X			
Promueven el desarrollo profesional de los maestros/as		X			
Precisan la colaboración de otros maestros y del centro				X	
Exigen la colaboración con instituciones locales (ayuntamiento, museos...)			X		
Exigen el apoyo y colaboración de las familias		X			
Exigen apoyo de la administración educativa			X		

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

39-PR1-1

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS APLICADAS
Facultade de Ciencias da Educación

Programa de Doutoramento en Equidade e Innovación en Educación

Cuestionario para maestras/os de educación infantil

Este cuestionario está dirigido a maestros y maestras de segundo ciclo de educación infantil de centros públicos, privados y concertados de la ciudad de Lugo. Se pretende recoger información para una tesis doctoral que analiza la vinculación que existe entre la educación, el lugar, el patrimonio y la comunidad en las aulas de educación infantil. La investigación se sustenta en el enfoque de la Educación Basada en el Lugar y en la Comunidad19 (Place Based Education) que promueve el uso de la localidad y la comunidad como punto de partida para el aprendizaje y desarrollo de competencias.

Los datos que se obtengan respetarán los criterios de anonimato y confidencialidad, y se utilizarán exclusivamente con fines de investigación y mejora de la educación. Los centros y las personas participantes recibirán un resumen de los resultados de la investigación.

Muchas gracias por su colaboración

Datos de identificación

Tipo de centro	Público		Privado X		Concertado		
Nombre del centro educativo	Colegi Fingoi						
Contexto del centro educativo			Centro urbano X		Periferia		
Género	Mujer X		Hombre		Otro		
Titulación/es que posee	Diplomatura		Licenciatura/Grado X		Doctorado		
Años de docencia en EI			1-5	6-10 X	11-20	>20	
Años de docencia en Lugo			1-5	6-10 X	11-20	>20	
Recibió formación específica sobre la EBLeC			Si		Non X		

1. Cite 5 palabras relacionadas con la EBLyC. Escoja las tres más importantes y numérelas de 1ª a 3ª (1ª= más importante; 3ª= menos importante)

Palabras relacionadas coa EBLeC	3 + importantes
Cultura	
Experimental	2ª
Aprendizaje-Servicio	3ª
Educación Ambiental	1ª
Arte	

2. Cite 5 lugares, recursos o instituciones locales que utiliza en su práctica de enseñanza. Elija los tres más importantes y numérelas de 1ª a 3ª (1ª= más importante; 3ª= menos importante)

Lugares, recursos o instituciones locales	3 + importantes
Mercado	3º

[19] Se hará referencia a la Educación Basada en el Lugar y la Comunidad con las siglas EBL o EBLyC, y, a educación infantil con las siglas EI

Parque Rosalía	2º
Carballeira	1º
Museo	3º
Muralla	2º

3. Indique la frecuencia con la que utiliza los siguientes lugares o recursos locales en sus prácticas de enseñanza utilizando una escala de 1 a 5 (1=nada; 5= mucho)

	1	2	3	4	5
El entorno próximo a la escuela					X
Espacios naturales (bosques, ríos, litoral ...)					X
Las calles y el barrio					X
Parques urbanos				X	
Sitios históricos				X	
Museos			X		
Centros de interpretación			X		
Mercados, tiendas ...				X	
Teatros y auditorios			X		
Cines		X			
Bibliotecas				X	
Familias				X	
Expertos locales			X		
Instituciones públicas (ayuntamiento, servicios públicos ...)			X		
Instituciones privadas (Fundaciones ...)			X		
Fiestas y celebraciones locales			X		
Otros (indique cal)					

4. Indique en qué medida una EBLeC puede favorecer en los estudiantes de segundo ciclo de Educación Infantil los siguientes valores educativos utilizando una escala de 1 a 5 (1=nada; 5=mucho)

	1	2	3	4	5
El sentido de pertenencia al lugar y a la comunidad					X
Los valores ambientales y de sostenibilidad					X
Las relaciones sociales y la colaboración con los demás					X
El conocimiento y aprecio del patrimonio local					X
Los valores cívicos y democráticos					X

5. Indique cual es la presencia que tienen los siguientes aspectos educativos en el currículo del segundo ciclo de la EI en Galicia utilizando una escala de 1 a 5 (1=nada; 5=mucho)

	1	2	3	4	5
La localidad					X
La comunidad				X	
El patrimonio				X	

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	1	2	3	4	5
El medio ambiente					X
El desarrollo sostenible					X

6. Exprese su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones referidas a la influencia del currículo el segundo ciclo de EI de Galicia respecto de la EBLeC (1=totalmente en desacuerdo; 5=totalmente de acuerdo)

	1	2	3	4	5
El currículo de educación infantil favorece a EBLeC				X	
El currículo de educación infantil dificulta a EBLeC		X			
El currículo de educación infantil ni favorece ni dificulta a EBLeC	X				

7. Señale en qué medida cada enfoque curricular de los que se señalan favorecería el desarrollo de una EBLeC utilizando una escala de 1 a 5 (1=nada; 5=mucho)

	1	2	3	4	5
Un currículo prescriptivo con contenidos y criterios de evaluación detallados	X				
Un currículo abierto basado en el desarrollo de competencias				X	
Un currículo globalizado					X
Un currículo organizado en áreas y disciplinas			X		
Un currículo secuencial (organizado por cursos y temas)	X				
Un currículo emergente (creado a partir del alumnado y de la vida del aula)					X

8.Indique su grao de acuerdo con las siguientes afirmaciones relacionadas con la influencia de la organización de los centros escolares (los espacios, los tempos, las tareas...) en la EBLyC utilizando una escala de 1 a 5 (1= totalmente en desacuerdo; 5=totalmente de acuerdo)

	1	2	3	4	5
Los centros promueven actividades basadas en el lugar y en la comunidad					X
Los centros suelen colaborar con otras instituciones locales (museos, biblioteca…)					X
Los centros no toman la iniciativa, pero apoyan las iniciativas del profesorado				X	
Los centros limitan estas actividades por razón de espacios, tiempos o coste.			X		
Los centros aducen problemas de tiempo para desenvolver estas actividades.				X	
Los centros aducen resistencias de las familias a estas actividades		X			

9. Exprese su grao de acuerdo con las siguientes afirmaciones en relación con el papel de las familias en las actividades relacionadas con la localidad y la comunidad (1= totalmente en desacuerdo; 5= totalmente de acuerdo)

	1	2	3	4	5
Las familias son agentes necesarios para las actividades de EBLeC			X		
Las familias habitualmente colaboran en las actividades de EBLeC			X		
Las familias, a veces, interfieren o condicionan las actividades EBLeC		X			
Las familias ponen dificultades por los riesgos que suponen estas actividades	X				
Las familias ponen dificultades por los costes de estas actividades	X				
Las familias no valoran los aprendizajes que producen estas actividades			X		

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

10. Indique el grado de dificultad que para una Educación basada en el Lugar suponen los elementos que se relacionan a continuación. Utilice una escala de 1 a 5 (1=ninguna dificultad; 5=mucha dificultad)

	1	2	3	4	5
El tamaño de los grupos de alumnos					X
La organización de los espacios y tiempos escolares					X
La amplitud del currículo				X	
La formación y sensibilización del profesorado				X	
la permanencia del profesorado en los centros				X	
La colaboración de las familias			X		
La difusión de ejemplos de buenas prácticas				X	
La colaboración de los centros educativos con museos e instituciones culturales				X	
La adaptación de los espacios urbanos para estas actividades				X	
Otras (indicar):					

11. Haga una breve síntesis de la experiencia educativa propia o de otros maestros y maestras que considere una buena práctica en el ámbito de la EBLyC

Centro: Colegio Fingoi — Nivel educativo: 6º E. I.

Fecha o curso académico: 2022 — Grupo de docentes implicados: 2

Breve descripción:

Salida al Castro de Viladonga donde el alumnado pudo adentrarse en la cultura castrexa y galaico-romana. Conocieron las construcciones de los castros, sus materiales, la técnica de elaboración de telas, las monedas, etc. Además de visualizar diferentes imágenes y elementos del trabajo arqueológico realizado en este lugar.

Fue una experiencia muy enriquecedora que ayudó al alumnado a vivenciar la vida de nuestros antepasados y documentarse para el proyecto de los castrexos trabajado en el aula,

12. Indique los factores o condiciones que podrían contribuir a un uso más frecuente de los recursos educativos de la localidad y de la comunidad.

- Más información y comunicación de asociaciones e instituciones a los centros educativos.
- Formación al profesorado

13. Las salidas escolares son actividades características da EBLyC. Indique cuales cree que son los beneficios que producen las salidas escolares en la educación de los estudiantes del segundo ciclo de EI.

Apreciar las celebraciones comunitarias importantes valorándolas como actividades que construyen la vida en sociedad

Identificar las funciones de organizaciones o instituciones de la comunidad descubriendo las principales características y actividades de las personas que lo conforman

14. En condiciones de normalidad sanitaria, indique cuál cree que es la frecuencia deseable de las salidas escolares que impliquen una modificación substancial en la organización de los tiempos escolares en el segundo ciclo de EI (marque con X la opción elegida).

1 salida por curso	
1 salida por trimestre	
1 salida por mes	X
1 salida por semana	

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

15. Exprese el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones relacionadas con las salidas escolares en EI utilizando una escala de 1 a 5 (1=totalmente en desacuerdo; 5=totalmente de acuerdo)

	1	2	3	4	5
Favorecen la vinculación con el contorno y con la comunidad					X
Promueven valores ambientales y de sostenibilidad					X
Mejoran las relaciones sociales entre los estudiantes y con la maestra/o				X	
Favorecen la investigación sobre problemas reales					X
Desenvuelven las competencias espaciales y temporales de los estudiantes					X
Favorecen el interés y la curiosidad de los estudiantes					X
Favorecen la duración y estabilidad de los aprendizajes					X
Promueven el desarrollo profesional de los maestros/as					X
Precisan la colaboración de otros maestros y del centro				X	
Exigen la colaboración con instituciones locales (ayuntamiento, museos...)				X	
Exigen el apoyo y colaboración de las familias				X	
Exigen apoyo de la administración educativa					X

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ANEXO 6. CARTA DE VALIDACIÓN DEL GUION DE LA ENTREVISTA

VALIDACIÓN DE GUIÓN DE ENTREVISTA PARA: COLEXIO INTERNACIONAL MONTESSORI COMPOSTELA Y NENEA, MEDRAR CREANDO

Montessori Compostela

Esta entrevista realízase co consentimento informado da persoa entrevistada. Os datos que se consigan coa mesma respectaran os criterios de anonimato e confidencialidade

1. Podería explicarnos cando e como xorde a idea do colexio Montessori Compostela? Cales foron as circunstancias ou o contexto no que xurdiu?

2. Cal ou cales son os enfoques ou correntes educativas que inflúen máis no proxecto Montessori? Houbo algunha experiencia educativa española ou internacional que inspirou o proxecto?

3. En relación co currículo e a organización do centro, que tipo de currículo se desenvolve en Montessori Compostela? Resulta fácil compatibilizalo co currículo oficial da Xunta de Galicia?

4. Como describiría o modelo de ensinanza que se desenvolve? Podería narrarnos unha xornada habitual de Educación Infantil do Centro? Cales diría que son os trazos que fan de Montessori unha experiencia educativa singular?

5. Cantos profesores ou profesoras forman parte do colexio? Á hora de seleccionar o profesorado, cales foron as características que se consideraron importantes para formar parte do proxecto Montessori Compostela?

6. Que papel xogan as familias na definición do proxecto educativo e na vida cotiá do centro? Que tipo de relacións establece o proxecto Montessori coa contorna natural, social e coa comunidade? Cales son os procedementos que se utilizan para manter a escola vinculada á comunidade?

7. Cales diría que son os principais beneficios que o proxecto Montessori produce na formación dos e das estudantes como aprendices e como cidadáns e cidadás?

8. Teñen algunha constancia das facilidades ou dificultades do alumnado cando se incorpora ao sistema educativo ordinario?

9. Quere comentarmos calquera outra cuestión de interese sobre o Colexio Internacional Montessori Compostela?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Nenea, medrar creando

Esta entrevista realízase co consentimento informado da persoa entrevistada. Os datos que se consigan con ela respectaran os criterios de anonimato e confidencialidade.

1. Podería explicarnos cando e como xorde a idea de Nenea? Cales foron as circunstancias ou o contexto no que xurdiu?

2. Cal ou cales son os enfoques ou correntes educativas que inflúen máis no proxecto Nenea: medrar creando? Houbo algunha experiencia educativa española ou internacional que inspirou o proxecto?

3. En relación co currículo e a organización do centro, que tipo de currículo se desenvolve en Nenea? Resulta fácil compatibilizalo co currículo oficial da Xunta de Galicia?

4. Como describiría o modelo de ensinanza que se desenvolve en Nenea? Podería narrarnos unha xornada habitual de Educación Infantil do Centro? Cales diría que son os trazos que fan de Nenea unha experiencia educativa singular?

5. Cantos profesores ou profesoras forman parte de Nenea? Á hora de seleccionar o profesorado, cales foron as características que se consideraron importantes para formar parte do proxecto Nenea?

6. Que papel xogan as familias na definición do proxecto educativo e na vida cotiá do centro? Que tipo de relacións establece o proxecto Nenea coa contorna natural, social e coa comunidade? Cales son os procedementos que se utilizan para manter a escola aberta á comunidade?

7. Cales diría que son os principais beneficios que o proxecto Nenea produce na formación dos e das estudantes como aprendices e como cidadáns e cidadás?

8. Teñen algunha constancia das facilidades ou dificultades do alumnado cando acaba a etapa de infantil e se incorpora ao sistema educativo ordinario?

9. Quere comentarmos calquera outra cuestión de interese sobre Nenea: medrar creando?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Táboa para avaliar o instrumento de investigación sobre a Educación Baseada no Lugar e na Comunidade en Educación Infantil

O obxecto da táboa é facilitar o proceso de avaliación das preguntas dunha entrevista dirixida ao Colexio Internacional Montessori Compostela coa que se pretende recoller información para unha tese de doutoramento que investiga a vinculación entre a educación, o lugar, o patrimonio e a comunidade na educación infantil.

Na táboa, na que se omitiron os enunciados dos ítems do cuestionario, solicítase a validación dos mesmos utilizando tres criterios: adecuación aos obxectivos da tese, relevancia da pregunta e claridade da redacción (escala de valoración: 1=nada y 5 moito).

Moitas grazas.

Táboa elaborada a partires de Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación, 19*(33), 228-247.

Marcar con una X a resposta

ítem	Claridade da redacción					Adecuación aos obxectivos propostos					Pertinencia para acceder á información					Observacións
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																

VALIDEZ:

❑ **SÍ**

❑ **NO** **X TENDO EN CONTA AS OBSERVACIÓNS**

OBSERVACIÓNS

VALIDADO POR:

DATA:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ANEXO 7. GUION DE PREGUNTAS PARA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

A-COLEXIO INTERNACIONAL MONTESSORI COMPOSTELA

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS APLICADAS

Facultade de Ciencias da Educación

Programa de Doutoramento en Equidade e Innovación en Educación

Guión de entrevista para Colexio Internacional Montessori Compostela

TESE: O lugar e a comunidade nas aulas de educación infantil. Un estudo exploratorio cunha mostra de centros educativos da cidade de Lugo.

AUTORA: M. Rosario Gómez Alcalde

DIREITOR: Xosé A. Armas Castro

OBXECTIVOS:

Esta investigación trata de dar resposta á pregunta: ¿Que papel outorga o profesorado de educación infantil á localidade no proceso de ensinanza e aprendizaxe, como utiliza os recursos do lugar nas diferentes actividades de ensinanza, e de que forma estas estratexias e prácticas contribúen á construción da identidade e do sentido de lugar dos estudantes?, unha cuestión que se detalla en varios obxectivos:

- Realizar unha revisión da literatura pedagóxica recente referida á educación centrada no lugar (Place Based Education) no ámbito da educación infantil.
- Analizar o currículo de educación infantil da Comunidade Autónoma de Galicia para identificar os enfoques e as propostas de ensinanza relacionadas co uso da localidade e a comunidade.
- Identificar un grupo de mestres e mestras de educación infantil cunha traxectoria recoñecible no uso do patrimonio, o medio ambiente local e a comunidade nas súas prácticas docentes para identificar pautas habituais neste tipo de prácticas.
- Analizar as representacións e as prácticas dunha mostra representativa do profesorado de educación infantil da cidade de Lugo en relación co uso da localidade, o medio ambiente e a comunidade no traballo cotián das aulas de educación infantil.
- **Localizar e analizar boas prácticas de educación infantil nas aulas do profesorado que tome como marco de referencia a Place Based Education no uso educativo da localidade, o medio ambiente e a comunidade**[20]

[20] A entrevista está directamente relacionada co este obxectivo.

Guión de entrevista para Colexio Internacional Montessori Compostela:

Esta entrevista realízase co consentimento informado da persoa entrevistada. Os datos que se consigan coa mesma respectarán os criterios de anonimato e confidencialidade

BLOQUE 1: ORIXES

1. Podería explicarnos cando e como xorde a idea do colexio Montessori Compostela? Cales foron as circunstancias ou o contexto no que xurdiu?
2. Cal ou cales son os enfoques ou correntes educativas que inflúen máis no proxecto Montessori? Houbo algunha experiencia educativa española ou internacional que inspirou o proxecto?

BLOQUE 2: MODELO EDUCATIVO

3. En relación co currículo e a organización do centro, que tipo de currículo se desenvolve en Montessori Compostela?
4. Resulta fácil compatibilizalo co currículo oficial da Xunta de Galicia?
5. Como describiría o modelo de ensinanza que se desenvolve?
6. Podería narrarnos unha xornada habitual de Educación Infantil do Centro?
7. Cales diría que son os trazos que fan de Montessori unha experiencia educativa singular?

BLOQUE 3: PROFESORADO

8. Cantos profesores ou profesoras forman parte do colexio?
9. Á hora de seleccionar ao profesorado, cales foron as características que se consideraron importantes para formar parte do colexio Montessori Compostela?

BLOQUE 4: RELACIÓN COAS FAMILIAS E COA COMUNIDADE

10. Que papel xogan as familias na definición do proxecto educativo e na vida cotiá do centro?
11. Que tipo de relacións establece o proxecto Montessori coa contorna natural, social e coa comunidade?
12. Cales son os procedementos que se utilizan para manter a escola vinculada á comunidade?

BLOQUE 5: ALUMNADO

13. Cales diría que son os principais beneficios que o proxecto Montessori achega á formación dos e das estudantes como aprendices e como cidadáns e cidadás?
14. Teñen algunha constancia das facilidades ou dificultades do alumnado cando se incorpora ao sistema educativo ordinario?
15. En caso afirmativo. Cales?
16. En que medida desenvólvese o sentido del lugar?

BLOQUE 6: COMENTARIOS

17. Quere comentarmos calquera outra cuestión de interese sobre o Colexio Internacional Montessori Compostela?

B-NENEA, MEDRAR CREANDO

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS APLICADAS
Facultade de Ciencias da Educación

Programa de Doutoramento en Equidade e Innovación en Educación

Guión de entrevista para Nenea: medrar creando

TESE: O lugar e a comunidade nas aulas de educación infantil. Un estudo exploratorio cunha mostra de centros educativos da cidade de Lugo.

AUTORA: M. Rosario Gómez Alcalde

DIRECTOR: Xosé A. Armas Castro

OBXECTIVOS:

Esta investigación trata de dar resposta á pregunta: ¿Que papel outorga o profesorado de educación infantil á localidade no proceso de ensinanza e aprendizaxe, como utiliza os recursos do lugar nas diferentes actividades de ensinanza, e de que forma estas estratexias e prácticas contribúen á construción da identidade e do sentido de lugar dos estudantes?, unha cuestión que se detalla en varios obxectivos:

- Realizar unha revisión da literatura pedagóxica recente referida á educación centrada no lugar (*Place Based Education*), a educación patrimonial e a educación ambiental no ámbito da educación infantil.
- Analizar o currículo de educación infantil da Comunidade Autónoma de Galicia para identificar os enfoques e as propostas de ensinanza relacionadas co uso da localidade e a comunidade.
- Identificar un grupo de mestres e mestras de educación infantil cunha traxectoria recoñecible no uso do patrimonio, o medio ambiente local e a comunidade nas súas prácticas docentes para identificar pautas habituais neste tipo de prácticas.
- Analizar as representacións e as prácticas dunha mostra representativa do profesorado de educación infantil da cidade de Lugo en relación co uso da localidade, o medio ambiente e a comunidade no traballo cotián das aulas de educación infantil.
- **Localizar e analizar boas prácticas de educación infantil nas aulas do profesorado que tome como marco de referencia a *Place Based Education* no uso educativo da localidade o medio ambiente e a comunidade[21]**

[21] A entrevista está directamente relacionada con este obxectivo.

Guión de entrevista para Nenea: medrar creando:

Esta entrevista realízase co consentimento informado da persoa entrevistada. Os datos que se consigan con ela respectarán os criterios de anonimato e confidencialidade

BLOQUE 1: ORIXES

1. Podería explicarnos cando e como xorde a idea de Nenea? Cales foron as circunstancias ou o contexto no que xurdiu?
2. Cal ou cales son os enfoques ou correntes educativas que inflúen máis no proxecto Nenea: medrar creando? Houbo algunha experiencia educativa española ou internacional que inspirou o proxecto?

BLOQUE 2: MODELO EDUCATIVO

3. En relación co currículo e a organización do centro, que tipo de currículo se desenvolve en Nenea?
4. Resulta fácil compatibilizalo co currículo oficial da Xunta de Galicia?
5. Como describiría o modelo de ensinanza que se desenvolve en Nenea?
6. Podería narrarnos unha xornada habitual de Educación Infantil do Centro?
7. Cales diría que son os trazos que fan de Nenea unha experiencia educativa singular?

BLOQUE 3: PROFESORADO

8. Cantos profesores ou profesoras forman parte de Nenea?
9. Á hora de seleccionar o profesorado, cales foron as características que se consideraron importantes para formar parte de Nenea?

BLOQUE 4: RELACIÓNS COAS FAMILIAS E COA COMUNIDADE

10. Que papel xogan as familias na definición do proxecto educativo e na vida cotiá do centro?
11. Que tipo de relacións establece o proxecto Nenea coa contorna natural, social e coa comunidade?
12. Cales son os procedementos que se utilizan para manter a escola vinculada á comunidade?

BLOQUE 5: ALUMNADO

13. Cales diría que son os principais beneficios que o proxecto Nenea produce na formación dos e das estudantes como aprendices e como cidadáns e cidadás?
14. Teñen algunha constancia das facilidades ou dificultades do alumnado cando acaba a etapa de infantil e se incorpora ao sistema educativo ordinario?
15. En caso afirmativo. Cales?
16. En que medida desenvólvese o sentido do lugar?

BLOQUE 6: COMENTARIOS

17. Quere comentarmos calquera outra cuestión de interese sobre Nenea: medrar creando?

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO 8. TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS

Transcripción entrevista Montessori Compostela

E: *Los orígenes, las circunstancias, el contexto en el que surge el colegio*

M: Antes de ir al contexto en el que surgió el cole, yendo un poco para atrás … Vengo del mundo de la cooperación internacional, trabajaba en Vietnam y luego en Tanzania. La idea surgió porque teníamos un niño pequeño y pensamos en cómo sería lo de ir al cole. Veíamos como estaba el mundo de Malik y comparábamos ONGS para poder cambiarlo y decidimos que a lo mejor la opción no era mirar dónde podía estar mejor nuestro niño sino crear algo que realmente fuera transformador. Siempre se escucha: *la educación transformadora* y pensamos que, si se trabaja desde la base, desde la educación desde el principio a lo mejor ya no harían falta las ONG que traemos con adultos para poder enmendar lo que está mal.

A raíz de esto conocí la existencia de Montessori, que no conocía porque venía de la ingeniería. Fui leyendo, informándome y vi que allí la base esencial es la educación para la vida, la educación para la paz… y que lo más importante es formar a personas, ciudadanos responsables que hagan un mundo mejor. Pensé que encajaba y que ya se había llevado a la práctica por todo lo que Montessori hizo.

Me formé y cuando volvimos a Galicia conocimos a más familias de Compostela que querían algo así, entonces nos fuimos juntando con familias que querían lo mismo. Se barajó la opción de organizar una cooperativa y resultó un poco frustrante porque cuando se decidió ir para adelante la gente empezó a rajarse y a decir "bueno, si lo hacéis y nos gusta, nos apuntamos". Eso nos generó frustración y preguntarnos si tenía sentido… incluso barajamos no hacerlo en Galicia porque en otros sitios podría tener mejor respuesta y estar lleno. Al final decidimos montarlo nosotros y fue con esa idea de hacer una educación totalmente transformadora. Oigo que se habla mucho de ello, incluso está en las Leyes y en los programas educativos, todos lo queremos, pero en la práctica no es así. Insisto en que aquí sí lo es. A lo mejor porque somos muy pequeños. Pero mucha gente no quiere un cambio, una revolución. La gente tiene miedo. Cuando estaba en Intermon Oxfam había una campaña que decía que los problemas solo se resuelven si se atacan de raíz, pues esto es lo que queremos.

Empezamos en septiembre de 2016, ese fue el primer curso, este es el octavo. Los primeros años fueron más complicados porque había que ponerlo a funcionar pedagógicamente, ahora es complicado porque hay menos alumnado, aunque pedagógicamente estamos infinitamente mejor. Fueron años de mucho aprendizaje de cómo hacer las cosas, tanto hacerlo bien con niños y niñas como con las familias que es lo más difícil. Con los niños y niñas no hay problemas, es decir, si hay problemas se pueden resolver. Los grupos de familias aquí son como un consejo consultivo permanente.

E: *En relación con el currículo, ¿qué tipo de currículo es el que se desarrolla?*

M: En Montessori lo que hacemos es lo que se estudió y probó durante muchos años en las prácticas de la propia Montessori: las características de los niños y niñas de los 0 a los 18 años, aunque está definido hasta los 24. En función de esas características y necesidades decidimos

cómo preparamos el ambiente, por eso el ambiente de infantil, de primaria y de secundaria son como son. Se prepara ese ambiente y se ofrecen áreas de aprendizaje en las que realmente está todo el conocimiento, todo lo que te puedas imaginar. Entonces podríamos decir que es un aprendizaje holístico o … es muy diferente. En el caso de infantil es muy sensorial porque son pensadores concretos, trabajan a partir de lo concreto. Hay 4 áreas principales que son vida práctica, sensorial, lenguaje y matemáticas. En esas están incluidas arte, música, culturas, fotografía… de todo. Podríamos decir que en infantil se dan unas llaves del mundo porque tienen una mente absorbente y unos periodos sensitivos y en función de la mente absorbente y de los periodos sensitivos preparamos lo que les ofrecemos, ellos tienen una capacidad de absorber todo, inconscientemente.

Absorben sobre todo de la naturaleza, que es lo más importante, nada de nuevas tecnologías ni nada digital en infantil, y eso que absorben inconscientemente sin necesidad de que el adulto le ayude a formarlas. El ambiente preparado lo que hace es ofrecerles como unas llaves para el mundo con las que puedan ordenar y clasificar en su mente matemática; que todos tenemos; esas cosas que va recibiendo. Eso es un aprendizaje sensorial y es que ellos van desarrollando su inteligencia, su voluntad… Se preparan, porque es la etapa en la que se preparan para razonar de manera concreta.

Cuando salen de infantil, como las características necesarias en primaria son totalmente diferentes, y ya empiezan con el razonamiento, el ambiente es totalmente diferente en función de cómo se aprende en primaria. En infantil son exploradores y el ambiente se organiza para que exploren y en primaria son investigadores y ofrecemos un ambiente de investigación. El currículo está organizado en función de eso.

Nosotros tenemos muchísimas presentaciones en infantil, en primaria hay infinitas, es imposible darlas todas. Los profes de primaria tienen muchísimas porque los niños no sabes exactamente por dónde van a querer ir, a lo mejor uno quiere profundizar en ciencias, otro en geografía… lo mínimo, lo básico del currículo oficial se sobrepasa siempre. En primaria es la etapa de la vida en la que tienes más capacidad para aprender.

E: *No hay ningún problema con compatibilizarlo con el de la Xunta*

M: Somos un centro estadounidense entonces la Xunta lo único que nos exige, que nos inspecciona es lengua y cultura gallega y castellana, para el resto tenemos una agencia estadounidense que es la que nos inspecciona. De hecho, van a venir a finales de noviembre.

Al principio solamente hacíamos para las reuniones con las familias los informes utilizando lo que hacíamos aquí y como a veces las familias querían saber cómo era eso y como lo aprendían, entonces lo que hicimos fueron unos informes con varios ítems. Al principio colocábamos las competencias Montessori en relación con la tradicional, ahora solo ponemos las Montessori que son muchísimas.

No ponemos notas, sino que las explicamos de otra manera: si se conoce, si no se conoce, si se domina, si hace falta algo más… Si algo se dominó después de la presentación del profesor o fue por interés propio nada más.

E*: Las temáticas de trabajo y las tareas que hacéis están determinadas por el propio contexto, por las iniciativas de los estudiantes, por sus preguntas, sus necesidades, intereses… así es como se construyen sus tareas y el currículo*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

M: De hecho, hay en primaria lo que se llama educación cósmica que es como darles el universo para que razonen y en el caso de infantil la casa de niños y niñas. Pero todo esto que os digo es lo que absorben y después en el ambiente clasifican en función de lo que encuentran ahí afuera. Por ejemplo, muchos niños hacen investigaciones y trabajos en función del río Sar, otros observan pájaros, otros… entonces mucho conocimiento de las ciencias naturales tiene que ver con el río Sar y con el patio.

El patio para los de infantil ya es un mundo, a veces se hacen cosas de geografía, sobre la isla y el lago y es en su patio en el que llevan a cabo eso. Construyen el lago ellos mismos. Allí también construyen el razonamiento matemático… Muchas cosas que se hacen en infantil de botánica son con lo que hay fuera que clasificamos.

E: *Descríbenos una jornada de trabajo en infantil*

M: La jornada es de 9 a 14. Están de 9 a 12 en el ambiente interior y de 12 a 2 en el exterior, por norma. Hay días que a lo mejor salen fuera, van a una excursión por el río y pasan todo el día fuera y alguno que hay alerta y están todo el día dentro.

En las 3 horas del ambiente interior ellos tienen el ambiente preparado. La guía Montessori le va haciendo presentaciones. En el caso de infantil a veces son en grupos pequeños, o en parejas, pero generalmente individuales porque es más un trabajo de construcción de la persona, de uno mismo, en primaria es más trabajo en grupo.

Cuando llegan cada día por la mañana el grupo de niños y niñas ya tienen las presentaciones preparadas, aunque la profe nunca sabe lo que va a pasar. A lo mejor llegan y se ponen todas a leer un libro en la biblioteca. Cada uno dentro de la serie de presentaciones que le dieron escoge la que quiera, primero una, luego otra y otra… normalmente en tiempos cortos, aunque a veces se alargan y mientras cada uno va eligiendo lo que quiere a libre elección. Es súper importante la libre elección, la repetición, desarrollan la voluntad con eso, entonces mientras cada uno va haciendo lo que elige, la guía, que tiene planificadas las presentaciones en función de lo que observó "este está interesado por esta cosa… este por esto" en función de eso cada semana, más o menos va planificando las presentaciones que va a hacer a cada niño. Que no es un día fijo porque ella puede pensar que a X el lunes le va a presentar esto, pero el lunes X llega con otra cosa interesante y se engancha ahí y a lo mejor no es ese día el que se la presenta. Tiene una serie de planificaciones y le va haciendo las presentaciones de nuevos materiales y una vez que se lo presenta el niño puede seguir trabajando solo con eso o decidir ir a otra cosa. La guía también hay ratos que solo está observando cómo trabajan todos. Eso es de 9 a 12. Pero a veces tienen que bajar a coger algo que les hace falta para el trabajo, bajan lo cogen, suben… y así.

Después de 12 a 2 ponen la ropa necesaria y tienen una cocina de barro, un arenero, agua, zona verde, árboles por los que escalan, otras estructuras que pusimos nosotros para balance, equilibrio y … juego libre básicamente en esas 2 horas. Es un tiempo importante para la guía que observa cómo se relacionan entre ellos.

E: *Entonces la profesora, tras la observación lo que hace son propuestas de materiales, ellos van eligiendo de entre las propuestas.*

M: El ambiente de infantil ya está definido, organizado y estructurado en función de muchísimos años de observación. María Montessori fue probando en función de lo que veía de las cosas que les gusta hacer, de las que necesitan. Entonces hay muchísimo material que está siempre ahí, sobre todo de sensorial y matemáticas, y en el área de vida práctica hay unos

mínimos que están siempre presentes y que tienen que ver con el desarrollo de la motricidad, de la inteligencia, la mente matemática… Pero después cómo son esos materiales en concreto tiene mucho que ver con el sitio en el que están. A lo mejor en una escuela Montessori en Japón hacen sushi y aquí dependiendo de la fruta que compremos en el barrio tenemos un material para preparar esa fruta, o referido a las cosas culturales de aquí como las castañas. El material de la vida práctica siempre está preparado, por lo menos los elementos básicos, pero luego se van enriqueciendo con lo que se observa.

E: *¿Mientras te formaste viste otras escuelas que te sirvieron de referencia?*

M: Además, mientras trabajábamos en cooperación hacíamos muchas veces consultorías con ONGS para proyectos de educación para el desarrollo y hacíamos visitas a muchos centros de secundaria y primaria y allí hablando con los niños y niñas nos dábamos cuenta de muchas de las necesidades que tenían. Nos transmitían muchas veces la necesidad que tenían de hablar con adultos.

También trabajamos con centros rurales que se llaman de formación en alternancia en Perú que hacen algo que tiene mucha relación con lo que se hace en Montessori que es que trabajan y estudian. Después cuando hice la formación de adolescentes Montessori me daba cuenta de que eso ya lo había visto allá y que se hacía con una lógica tremenda. En Perú se hacían 15 días de estudio y 15 de trabajo de campo con las familias, en la formación de adolescentes teníamos que llevarlos a una granja porque sus familias no las tenían.

E*: Decías que sois un colegio que dependéis de Estados Unidos, con un modelo americano*

M: En EEUU es más abierto no es como aquí que el currículo es el modelo a seguir, en EEUU no es que haya un modelo único a seguir, si nosotros queremos hacer Montessori… ¿por qué son muchos coles como el nuestro estadounidenses o británicos? Básicamente por el sistema español, y el de las comunidades porque, aunque otras comunidades sí lo permitan, en Galicia no permiten la mezcla de edades. Allí sí permiten hacer tanto un grupo de la misma edad como mezclar edades, ese es el motivo básico. Después de eso los estadounidenses cuando nos vienen a inspeccionar son muy exigentes con el aprendizaje en general y con el inglés también. Pero no es que sigas su currículo tal cual, ellos inspeccionan, preguntan cómo es nuestro currículo y uno es de una manera y otro de otra.

E: *¿Qué características tiene Montessori que lo diferencia de otro tipo de enseñanza?*

M: Desenvolvimiento de la libertad con responsabilidad, para ser libre tienes que ser responsable e independiente. La independencia, la libertad con responsabilidad, la autodisciplina, que no la disciplina impuesta desde fuera y la autonomía. Ellos tienen ganas de aprender, si consigues mantener ese gusto por el aprendizaje van a querer hacerlo siguiendo su vía interna, pero para seguir esa vía, por ejemplo, en infantil, hay que tener un ambiente que les permita seguirla y eso es que esté todo libre de obstáculos porque, tradicionalmente los adultos tenemos un prejuicio sobre los niños, pequeños, sobre todo, que es que hay muchas cosas que no pueden hacer por sí mismos y que tenemos que ayudarles. En eso empieza la autonomía que es muy importante desde pequeños. Nosotros no queremos ser ningún obstáculo y en Montessori este es un pilar fundamental. Incluso esa observación hay que hacerla con mucho cuidado porque cualquier mínimo movimiento de un adulto, una palabra, una alabanza, castigo o reprimenda o todo lo contrario… decir qué bien, qué bonito, cómo me gusta…eso ya es un obstáculo porque no van a desarrollar su iniciativa interna, van a trabajar en función de lo que

el adulto quiere. Entonces desde muy pequeños hay que respetar el desarrollo de esa independencia y así podrán ser responsables y más libres.

Esto se confunde a veces con que Montessori es individualista y es todo lo contrario. El desarrollo social aquí es precioso porque como eres independiente en el sentido de que puedes hacer las cosas por ti mismo, estás seguro de ti, eres autónomo y es entonces cuando puedes ser parte de un grupo y en ese momento serás mejor como parte de un grupo.

En el caso de infantil una de las maneras de alcanzar el desarrollo social que más nos diferencia de los demás, se llamaba sociedad por cohesión, que está unida por amor, porque hay mucho amor inconsciente, se quieren muchísimo entre ellos y al ver que son autónomos y que pueden elegir libremente lo que hacer, decidir por sí mismos, cuando llegan a ser responsables de cuidar su ambiente, entonces pueden formar esa sociedad que está basada y unida por amor.

En primaria ya no hay ese amor tan puro, natural e inconsciente que hay en infantil, pero hay un amor por el trabajo. En primaria quieren aprender muchísimo, se hace esa sociedad basada en el amor al trabajo, trabajar juntos para poder aprender y entender las cosas. En adolescentes es la patata de la independencia social y económica. Ya se desenvolvió ese ser, esa persona, esa personalidad que se fue creando en infantil, que se desarrolló de manera autónoma e independiente, ya son libres por responsabilidad y por tener esa unidad que crean y que pueden contribuir a la comunidad. Eso es lo que quieren los adolescentes, sentirse útiles, sentir que lo que hacen aporta, por eso vamos al mercado cada semana a vender lo que producen, o hacen otros servicios a la comunidad, o productos que venden… pero claro eso es desde que plantas la simiente en infantil, y se nota muchísimo la diferencia entre los niños que recibimos en primaria, o es porque en casa se hizo un trabajo muy bueno de permitir esa libertad y esa responsabilidad, o sino cuando llegan en primaria la diferencia entre esa disciplina, esa responsabilidad que hay con los que teníamos desde los 3 años es grandísima. No poner obstáculos y dejarles ser lo que tienen que ser.

E: *¿Cuántos profesores hay y a la hora de seleccionarlos qué es lo que más valoráis?*

M: Ahora como tenemos 3 grupos, hay una guía Montessori en cada uno de los grupos: una principal de infantil, otra en primaria y otra en adolescentes. Hay además una maestra especializada en lingua galega, otra en educación física, que viene 2 días a la semana y una especialista de inglés que está más horas en primaria y algunas horas a la semana en adolescentes y una especialista en ciencias para adolescentes. Vienen mucho también los profesores de prácticas.

E: *¿Se les pide formación Montessori?*

M: Lo ideal es que tengan formación Montessori y mejor aún si pertenecieran a la asociación Montessori internacional que es una formación más estricta. Pero no es un requisito imprescindible, lo más importante es qué tipo de persona es. Porque puedes tener la formación y no tener ese espíritu del que hablábamos, de una educación para transformar, para una educación transformadora. Las guías titulares tenemos que tener esa formación Montessori en AMI o en cualquier otra institución, pero lo más importante es la vocación, el compromiso real de que entiendas que estás en un proyecto transformador. No estás solo por un empleo sino por el bien máximo del niño y de la niña. No estamos hablando solo de las horas, que los profesores siempre trabajamos muchas horas, sino del compromiso real. A veces hay cosas complicadas que tienes que decir a las familias que en ocasiones tienen que cambiar alguna rutina o algo que

USC DE COMPOSTELA

es malo para el niño y tienes que tener la valentía de que realmente al ser por el niño vas a hacer y decir lo que tengas que hacer y que decir. No me quedo callado para quedar bien o para tener más clientes.

***E**: En relación con las familias y con la comunidad: ¿qué papel juegan las familias en el proyecto educativo?*

M: Sí, juegan muchísimo. Unas más y otras menos porque esto depende mucho del tiempo que tengan, pero como este cole surgió por la vocación de algunas familias colaboran mucho en ideas, en propuestas, en ayudar a resolver cosas que a lo mejor por su trabajo pueden conocer más y nos pueden orientar. También hacemos formación con las familias periódicamente. En infantil, sobre todo, porque como es algo muy sensorial a las familias les gusta experimentar estas cosas con los niños. También aprendimos de una escuela en Navarra, que es una escuela activa, lo que aquí llamamos trabajo comunitario.

Normalmente es por las tardes, que es cuando están más libres las familias y vienen todas las que pueden, sus hijos también. A veces traen algo para merendar y aportan mantenimiento y mejoras sobre todo de las zonas de patio y del jardín, a lo mejor una estructura... También dentro hay que mejorar alguna cosa del ambiente, colgar una pizarra, por ejemplo. Son cosas que podemos hacer nosotros, normalmente, pero el hacer que participen les hace sentirse parte y a sus hijos les encanta. En este curso ya llevamos 2 o 3 de estas reuniones y la semana que viene tenemos otra. También colaboran como especialistas, hay una mamá que es médica y ofreció dar un taller de RCP de nutrición, de sexualidad… es diferente según los años en función de los horarios o de intereses… este año tenemos uno que se implica mucho porque tiene una niña con diabetes y entonces como tiene una disponibilidad mayor de tiempo se acerca más por aquí y colabora mucho con nosotros, de hecho, fue el que nos hizo el gallinero de los adolescentes. Él es consciente de lo que aporta y se siente agradecido porque dice que esto le hace sentirse mejor. En función de las especialidades que tengan se les pide apoyos y las llamadas del trabajo comunitario.

***E:** ¿Qué relaciones establecéis con el entorno natural y con la comunidad?*

M: En relación con el entorno natural además de que nuestro patio da para mucho, tenemos el río y en concreto colaboramos con ADEGA en el "proyecto ríos" y tenemos amadrinados 500 metros de río. Tenemos la obligación de mantener el río, hacemos limpieza varias veces al año y análisis de la calidad del agua, este viernes vienen los de ADEGA porque lo hacemos conjuntamente con ellos, se hace 2 veces al año también.

Luego con el barrio se perdió un poco a raíz de la pandemia, pero se está retomando. Antes se iba mucho a la frutería y a la panadería del barrio y se compraban allí cada día el Snack que luego tomaban juntos, había mucha relación. Se iba a la panadería a aprender cómo se hace el pan, se visita cerámica Sar… y luego hay una asociación vecinal que se llama espacio vecinal de Sar con el que también colaboramos: hicimos una fiesta y un mercado aquí con ellos, el Sar Juan lo hacemos juntos… en lugar de San Juan, Sar Juan, llevamos 2 o 3 años llevando un puesto a la feria. También hacemos cosas que tienen que ver con mejorar nuestro entorno porque esta plaza era como un aparcamiento y conseguimos que no lo fuera. Salió en todos los medios, la presión de las familias, de las alumnas y de los vecinos también.

Con el párroco que ahora está jubilado, todos los viernes realizábamos lo que llamamos "trabajo comunitario" que no es el de las familias que vienen una vez al mes aquí sino del alumnado,

USC DE COMPOSTELA

sobre todo de los adolescentes. Le preguntamos las necesidades hay y unas veces ayudamos a limpiar la plaza… aunque muchas veces nos dice: vosotros amor y trabajar. Intentamos ayudar, colaborar, no es que haya un procedimiento estricto para relacionarnos con el entorno, sino que es más influir naturalmente en las cosas que hay. Vamos una vez a la semana al mercado entre fusco e lusco de Belvís y promovemos, junto con algunas asociaciones de productores un mercado mensual que llamamos mercado… es un mercado que hacemos el primer jueves de cada mes. Los adolescentes sobre todo con artesanía, a veces cosas que hacen para comer… ese mercado empezó en diciembre del año pasado, unas veces con más éxito que otras. La idea era dinamizar el barrio, porque hay gente que pasa por allí y nos dice que podrían venir al mercado porque son artesanos de tal o cual cosa…La idea era hacer como el de Belvís que lleva muchos años.

E: *Sobre el alumnado, más o menos ¿cuánto alumnado tenéis?, ¿cómo ha ido evolucionando?*

M: Empezamos con 30 y ahora tenemos 30, casualmente. Cuando empezamos, el primer año hubo muy pocos, luego subió y ahora bajó muchísimo con el COVID y con la bajada de la natalidad. Tenemos 7 en infantil, 15 en primaria y 8 adolescentes.

E: *¿Tenéis constancia de lo que ocurre cuando los niños y niñas salen del colegio y val a la enseñanza más regulada al instituto? ¿Cómo se adaptan? ¿tienen ventajas u obstáculos?*

M: Por nuestra experiencia los niños al principio lo que les ocurre es que se aburren. Una niña nos contaba que le daba pena la profe porque había muchos niños y no le hacían caso, no había responsabilidad y después empezó a adaptarse. Al principio tiene que ser así porque no puedes seguir esa linterna, la posibilidad de elegir tus proyectos, entonces les resulta aburrido, pero académicamente no tienen problemas. Una niña que iba a ir al instituto nos decía, porque a veces como hacemos mucha práctica y menos estudio no nos da tiempo a mirar todo con la misma profundidad, aunque aprenden también otras muchas habilidades como la oratoria o el razonamiento, esta niña nos decía que no, que sabía por los amigos que conocía que no iba a tener problema. Y realmente no lo tuvo, incluso el profesor de historia le dijo que le diera la enhorabuena a su profesor de historia y se lo transmitió. Él le decía "hombre yo no soy profesor de historia, yo os acompañé solamente". Ella tiene que dedicar más tiempo a cosas de lengua, una niña que ganó premios literarios, una gran lectora y que se expresa y escribe muy bien tuvo que dedicar tiempo a normas gramaticales al análisis sintáctico… a ponerles nombre a las cosas que ya sabía hacer. Pero no conozco ningún caso de dificultades académicas.

E: *Si tuvieras que hablar de ventajas que tienen para continuar su proceso ¿cuáles dirías que son?*

M: Ellos aprendieron a aprender, saben investigar solos. Los adolescentes la mayor parte del estudio que hacen es de manera autónoma, entonces la ventaja de cara a secundaria que es lo más probable al salir de aquí, es que en secundaria normalmente los profes esperan que niños y niñas sean más independientes en el estudio y los de aquí tienen esa ventaja, saben buscarse la vida. No se centran solo en el libro de texto, sino que buscan otras fuentes. Eso es de siempre de Montessori, pero en la actualidad, al estar muy limitado aquí el acceso a las pantallas, no tienen la frustración que tienen otros por no conseguir las cosas de manera inmediata, aquí aprenden que las cosas requieren un tiempo.

E: *Háblanos más de lo de restringir el uso a pantallas*

M: Montessori no habló de esto lógicamente porque no existía, pero ahora hay muchos referentes por el mundo de neurociencia y justifican por qué tiene que ser Montessori con la neurociencia. Dicen que, en el caso de infantil, cero, no se debería de ver nada de pantalla. Tienen un cerebro maravilloso, la mente absorbente de la que hablábamos, pero al estar en ese proceso de creación las pantallas les afectarían negativamente, los dibujos van muy rápido… infantil nada. En la parte de primaria hay un ordenador fijo, lo utilizan a veces cuando después de buscar mucho tiempo en libros… no resolvemos nuestra duda junto con el profe y entonces van a investigar en el ordenador. Solo lo pueden hacer los que dominan la escritura y la lectura. Si no son capaces de escribir por sí mismos y de leer bien no van al ordenador. De hecho, no suelo ver que usen el ordenador, solo como recurso de "no me queda más opción". Los de primaria esta pantalla de la tele a veces la ven para ver una película o un documental. Las adolescentes tienen un portátil que compraron con el dinero que ganaron de sus trabajos y aunque priorizan el libro, hay sí se va con más frecuencia a hacer consultas o a investigar. También lo usan para diseñar cosas que van a vender, por ejemplo, un niño está diseñando un calendario con aves, porque le gustan mucho los pájaros y la fotografía y está utilizando una aplicación para diseñar un calendario. Lo que observamos es que no hay ningún problema, los que ahora están en adolescentes y que ya estuvieron en primaria, porque no les dimos clases de cómo usar las tecnologías en primaria. Ninguno, de hecho, cuando yo tengo algún problema, y soy de ingeniería, les pregunto a ellos. También usan Excel para llevar su contabilidad. Usaremos aplicaciones también para diseño por ordenador como autoCAD. También las adolescentes tienen, como comunidad, su propia dirección de Email para comunicarse con proveedores, como por ejemplo Oxfom intermon a los que a veces compramos productos que vendemos después, también nos comunicamos con las familias.

Esto es lo que hacemos en el cole, pero a las familias les requerimos antes de matricularse que vayan en la misma línea en casa. Si en las casas no van en la misma línea esto no funciona, eso es a veces difícil con algunas. Los que están desde pequeños lo ven y lo comprenden y los que llegan en primaria a veces… pero el tiempo y la experiencia nos está dando la razón, de hecho, empiezan a aparecer noticias donde ya se está diciendo que hay que volver a escribir, que no haya una táblet para cada uno…

E: Materiales de uso en infantil y primaria son materiales Montessori o dado que es un proceso indagador son más los materiales que van apareciendo los que se van usando

M: Hay las 2 cosas: hay materiales Montessori que son los que tienen que ser más precisos y se van comprando a quienes los hacen bien, porque la mente absorbente tiene que recibir una información muy precisa. Otros, sobre todo de lengua los elaboramos nosotros en función de lo que aprendimos en la formación Montessori y después otros sobre todo de vida práctica y también de lengua, de artes y de cultura se van creando en función tanto del contexto, por ejemplo, los de cultura galega, como en función de los intereses de niños y niñas, esos por tanto son imprevisibles.

Lo que pasa es que no nos vale cualquier cosa, tenemos que ver que tanto si lo elaboramos como si lo compramos sea acorde a las características que deben de tener. En primaria no hay tanto material sensorial porque es la etapa del razonamiento abstracto, usan mucho la imaginación y la abstracción, sigue habiendo algunos materiales sobre todo en matemáticas y en lengua, botánica... Dentro de los Materiales Montessori de primaria hay unos "cartaces" (carteles) muy grandes, son ciento y pico "cartaces" de diferentes temáticas: física, química, geografía, historia, biología, lingua, matemáticas… que sirven de base para contar las 5 grandes historias. La primaria se articula con 6 grandes historias, porque hay una sexta. Estos materiales

que son como impresionistas, son los cartaces que se usan para contar historias, el guía las usa, luego cuenta historias más pequeñas y también tienen materiales de soporte para eso y , las 5 grandes historias del currículo de primaria son: historia del universo y declaración de la tierra, la segunda la historia del origen de la vida en la tierra, la tercera las primeras civilizaciones, el origen de los humanos, la cuarta la comunicación, los lenguajes y la quinta las matemáticas. Hay una sexta que se llama gran río y es una metáfora entre la sociedad que se puede organizar para trabajar por el bien común y el funcionamiento del cuerpo. La sangre que va llevando todo por el cuerpo y como están y funcionan los diferentes sistemas, dirigidos por la cabeza. Es una metáfora muy bonita sobre el funcionamiento del cuerpo humano y la sociedad y la solidaridad. Hay varias nomenclaturas que son esas que se ven en los libritos de bilogía, de geometría, de geología…pero en primaria hay mucho creado por ellos. Hay bibliografía de consulta y también hay cosas que han investigado, otras que traen de otros lugares… se va enriqueciendo mucho tanto por lo que traen los niños y niñas como porque en función de los intereses se crean cosas.

E: *En qué medida esta práctica educativa desarrolla el sentido del lugar que ayuda a crear nuestra personalidad, nuestra identidad. Como el entorno en el que os desenvolvéis es importante para vosotros, veis que esto retorna.*

M: Además del ambiente que creamos nosotros aquí, el más importante es la naturaleza, ese es el primero. El ambiente preparado más importante es la naturaleza. Igual que nos basamos en seguir la naturaleza para ver cómo es el desarrollo humano porque ellos aprenden de lo que absorben, sobre todo en infantil, y lo que absorben es lo natural. Por eso también hablamos mucho con las familias para que no busquen otras maneras, que con salir con ellos a la naturaleza ya está.

También el barrio en el que vivimos. En el caso de infantil como exploradores y en el caso de primaria más de entender cómo funciona. En primaria con los materiales que tenemos aquí y los que crean no son suficientes, en primaria lo que tienen que hacer mucho es salir a la ciudad, para comprender hay que salir fuera. Tienen que comprender como funciona la ciudad en la que viven, entonces hay muchas salidas. A veces se organizan por los profes y a veces surgen en función de lo que están estudiando o investigando porque necesitan ir a hablar con alguien que trabaja en una tiendo o a la universidad para ver a un especialista en alguna cosa. Eso es algo que hacemos y que ya decía la filosofía Montessori: que los niños y niñas son seres del lugar, de hecho, la personalidad que creas es en función del lugar en el que estás, aunque luego podemos movernos por todo el mundo, fuimos construidos en función, sobre todo en la primera infancia, del lugar en el que vivimos y de lo que absorbimos, de los olores, de lo que está alrededor. Montessori decía que lo más importante es lo que tenemos cerca de donde vivimos, porque nos construimos en función de eso: de la cultura, la lengua…

Los de primaria todos los años visitan un restaurante para ver la cocina de Galicia, intervienen en su elaboración. El resultado es que comprenden lo que hay alrededor, lo quieren, lo respetan y están en disposición de cuidarlo. Los adolescentes lo verbalizan más, pero no porque reciban el mensaje del adulto sino porque ellos de manera natural lo están viviendo y están aprendiendo de eso y lo están cuidando, es algo inherente que surge de ellos de manera natural.

En primaria el cuidado del ambiente, lo que es limpieza y orden igual que lo haces aquí lo tienes que llevar al medio ambiente. En primaria no están en esa etapa en la que les gusta tanto limpiar, como ocurre en infantil que pueden estar todo el día limpiando, por eso que os decía de las características , los de infantil pueden tener materiales de estar ahí con el jabón y el agua mucho tiempo porque se están construyendo a sí mismos con eso, están cogiendo esa habilidad de

USC DE COMPOSTELA

manera inconsciente y cuando están en primaria tienen esa responsabilidad adquirida y saben que aunque no les guste barrer y fregar saben que lo tienen que hacer y lo hacen, eso que para algunas personas sería perder el tiempo en el cole, es un ejemplo sencillo de cuidar el sitio en el que estoy y eso se lleva también fuera, al patio, al Sar, a la ciudad.

E: *Proyectos que tengáis en el exterior*

M: Hay una terraza de primaria en la que no tienen todavía mucho interés y otra más grande de las adolescentes. El proyecto más importante de construcción que tenemos, igual que el año pasado fue el gallinero de las adolescentes, este año es el bancal que se va a hacer quitando los palets y haciéndolo de ladrillo. Aprenden técnicas de construcción.

Los de primaria en el patio hicieron un parque natural, hicieron gobiernos, elecciones, restaurantes, supermercados… hicieron de todo. Los que hicieron el parque natural fueron unos que crecieron y ya no les interesa…

E: *En esas dos horas que salen los de infantil, qué cosas hacen*

M: Juegan con balones pequeños, porque ven a los mayores con el balón y ellos también. Ellos tienen una canasta pequeña. Hacen muchísimo de comer, tienen una cocina de barro y hacen mucho de comer, tienen cazuelas, satenes …, de todo y con las hierbas, con las plantas…

Hacen mucha observación. Cuando está el tiempo bueno van observando los bichos, los persiguen por el parque. Hacen escalada, cada año llegan más alto. Juegan en el arenero, cuando hay charcos es una fiesta. También mucho juego simbólico de familias, se tumban en la hierba, piden las colchonetas, se cuidan… A veces juegan con cosas que aprendieron dentro, porque todo va relacionado, dentro-fuera, fuera-dentro. Si aprendieron el sistema decimal lo aplican, en el arenero hacen palitos con unidades, decenas. Si aprendieron lagos e islas en geografía los hacen en la arena… también mucho de botánica.

E: *Hay dibujado un mapamundi para qué se usa*

M: Eso suelen ser juegos de primaria, de coordinación, de situación, ir de un continente a otro. En educación física hacen juegos aprovechando el mapa. En infantil el mapa no lo usan mucho.

Los adolescentes pasan temporadas en una granja agroecológica que hay en la Estrada.

E: *Preocupación futura.*

M: Expectativas de futuro... que haya apoyos y que no tenga que ser privado, pero es una utopía. Ahora hay otro párroco y tenemos una reunión porque no tiene claro lo que hacemos. Seguimos por voluntad y por amor. Se está haciendo un trabajo educativo muy bueno, pero es injusto que se mantengan otros centros educativos y este no se pueda mantener.

E: *Opciones de apoyo institucional*

M: Cuando planteamos la posibilidad de hacer una escuela unitaria nos dijeron que otra escuela privada en Santiago no hacía falta.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Transcripción entrevista Nenea, medrar creando

E: Puedes explicarnos cómo surge la idea de Nenea y cuáles fueron las circunstancias, el contexto en el que surge.

N: La idea surge en el año 2015, yo soy pedagoga y llevaba muchos años trabajando como maestra de Educación Infantil en un colegio privado y cuando deciden prescindir de mis servicios, en ese momento de crisis personal, de tener que decidir qué voy a hacer con mi vida, empiezo a plantearme una cuestión que ya había estado alguna vez en mi cabeza, crear mi propio proyecto educativo, mi propia escuela y ahí empiezan a darse estas circunstancias. Lo empiezo a hablar con mi compañera Sofía Otero, que en aquel momento no estaba aquí en Galicia y entre las dos empezamos a redactar lo que serían las primeras líneas del proyecto educativo.

E: Cuáles son los enfoques o las corrientes educativas que influyen más en vuestro proyecto Nenea medrar creando

N: Lo primero que nos planteamos es la necesidad que estamos viendo en la infancia de naturaleza. Hay una cuestión ahí muy grande, ya se empieza a hablar de los niños y niñas encerrados, …de los últimos niños del bosque, ... Richard Louv con su libro tiene bastante influencia en nosotras.

Llega a mí información sobre las escuelas bosque. A raíz de esa información y de una formación concreta que se iba a hacer en España, la primera formación de este tipo, decido anotarme, hacer esa formación y me doy cuenta de que esta línea tiene mucho que ver con lo que yo estaba pensando en ese momento que estaba necesitando la infancia: ese contacto directo, permanente y regular con la naturaleza. Pero no solo queremos naturaleza, sino que venimos del ámbito educativo y sabemos que hay más cosas que se le pueden dar a los niños y niñas.

En cuanto a influencias: Montessori; Reggio Emilia; Waldorf… Hay muchas fuentes, bebemos de distintas fuentes y no hay una única. Igual que es un proyecto vivo que cada año va cambiando, va mejorando y vamos reconstruyendo.

Sobre experiencias educativas españolas o internacionales que inspiraron el proyecto, todas las que tienen que ver con las escuelas bosque internacionales, las de los países nórdicos y también de Alemania. Aquí en España fuimos a visitar directamente a *Saltamontes* que fue el primer proyecto de escuela bosques en España que abrió en el 2011, también *Bosque Escuela* y una escuelita pequeñita que se llama la *Violeta*, que era un centro educativo de educación libre que ya llevaba años funcionando en Madrid. También seguimos mucho al primer proyecto de educación activa de nuestro país que es *Alavida*, que por cierto tiene un vídeo, acaban de hacer un documental.

***E**: En cuanto al modelo educativo, la relación con el currículum y la organización del centro. ¿Qué tipo de currículo desenvuelve Nenea?*

N: Nosotras siempre decimos que el currículo tiene que ser un mapa que guíe nuestro camino, el currículo nos da unas orientaciones de hacia dónde ir con los niños y con las niñas, pero que los caminos pueden ser muchos y diversos y que nosotros elegimos los nuestros.

Nenea desarrolla su currículum cada año dependiendo de cómo sea el grupo de niños y niñas que tenemos, con el que trabajamos. Es un grupo heterogéneo con niños y niñas de 3 a 6 años

en un único grupo con propuestas variadas a las que cada quien puede acudir cuando tiene interés, es decir no hay propuestas obligatorias y funcionamos con dinámicas muy flexibles y muy abiertas. Entonces el currículum nosotros lo vamos trabajando a través de proyectos, a través de talleres, metodológicamente con mucha variedad de posibilidades, las que vamos viendo. Vamos cogiendo los distintos hilos que nos van viniendo cada día de los niños y las niñas. Tenemos nuestros objetivos propios, nuestro diseño propio y este diseño siempre tiene como base el oficial de la Xunta de Galicia, es decir, nosotros partimos del currículum oficial, cumplimos el currículum oficial, pero con nuestra propia mirada, con nuestros propios añadidos. Por ejemplo, este año damos mucha importancia a los cuidados, partimos de los cuidados compartidos y ese es el eje que vincula todos los proyectos que se van a ir dando durante el curso.

***E**: Es fácil compatibilizarlo*

N: Sí, nosotras decimos que el currículum además del nuestro, en concreto el de la Xunta de Galicia nos facilita mucho el poder flexibilizar y poder cumplir objetivos, es realmente sencillo y está muy bien hecho.

***E**: Si hay que describir el modelo de enseñanza de Nena, una jornada, un día de trabajo…*

N: Nosotros recibimos a los niños y las niñas en el bosque. La jornada se desarrolla en su mayoría en plena naturaleza siempre que no tenemos una alerta meteorológica. Con lo cual a las 9, entre 9 y 9:15 tenemos a todos los niños.

Este curso tenemos 20 niños y niñas, cuando están llegando hacemos un ritual de encuentro y pasamos al juego y en ese ratito de juego como decía antes, están los cuidados compartidos. Tenemos una pizarra en donde hay establecidos una serie de cuidados que vamos estableciendo con ellos: pues hay que barrer el comedor, hay que preparar la mesa de los libros, hay que ver quién va a encender el fuego, hay que ver quién va a repartir la comida, quién prepara la zona del lavado de manos, la zona del aseo y en esos cuidados están anotados ellos. Miramos, revisamos qué toca hacer, miramos quien se ha anotado y cada uno busca a su pareja para hacer su trabajo.

También trabajamos mucho las duplas de manera que los niños y las niñas busquen una pareja de trabajo. No tiene por qué ser ni diferente en edad ni igual en edad y puede ir cambiando, este curso lo hacemos muy flexible. Otros años las hemos establecido nosotras por ver la necesidad de ayuda. El tema de la pareja y el tema de la ayuda están también muy presentes porque vincula mucho al grupo. Trabajamos mucho el concepto de grupo, el vínculo grupal. En ese ratito hacemos esto hasta las 10:30 más o menos, que es la asamblea.

En la asamblea se toman decisiones: qué queremos hacer después en el día. Cada día planteamos una serie de talleres, por ejemplo, ahora estamos con el proyecto de quién soy yo, empezamos con un proyecto (este es el nombre que nosotros le hemos puesto, ellos aún no lo saben) pero es un poco eso, qué traigo de mi verano, qué traigo de mi familia, qué traigo de mi casa, qué viene en mis bolsillos cada día cuando vengo a Nenea, qué me gusta traer y que cada quien hable de sí mismo y lo comparta con los demás porque queremos conocernos mejor. El primer trimestre va a ser “quien soy yo”, el segundo trimestre es “yo y Nenea”, y el tercer trimestre es “nosotros y el mundo”. Nos vamos abriendo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Lo hemos representado como un árbol y en ese árbol vamos trabajando los distintos talleres, los distintos lenguajes, las distintas fórmulas. Ahí sería la Asamblea, se toman esa serie de decisiones, anotamos, porque llevamos un libro de palabras.

También tenemos un libro de proyectos en el que vamos anotando ya cuestiones que quieren poner ellos, porque participan del libro de proyectos. Por ejemplo, hoy hemos ido a jugar con el viento al campo y hemos encontrado un trébol de cuatro hojas, *vamos a prensar el trébol, lo vamos a poner en el libro* porque es algo significativo que queremos recordar. Ese libro es una forma también de establecer una comunicación con las familias y que vayan viendo lo que se va haciendo. Les ayuda a contar, a narrar, a establecer una temporalidad y también ese vínculo que tenemos siempre con el entorno, con el bosque, con lo que estamos haciendo.

Acabamos el ratito de almuerzo…pues los aseos, los cuidados individuales, las necesidades individuales de cada quien y se abre el taller. Puede ser relacionado con las matemáticas, con las ciencias, con las herramientas… y estamos trabajando una motricidad fina, o la gruesa, o danza, o música, ... distintos talleres.

Este viernes tenemos huerta, por ejemplo, mañana tenemos cocina, hoy tuvimos herramientas y bricolaje… bueno, vamos así y, mientras tanto, siempre hay la posibilidad de juego. Hoy, para el taller de herramientas se hicieron dos grupos, cada uno fue a escribir su nombre en el grupo que le tocaba estar mientras estaban jugando.

Después de eso, comida y después, a la tarde o retomamos algo que nos ha quedado, revisamos también cómo vamos con los cuidados: si hay que barrer el comedor, si hay que limpiar alguna cosa, si queda algo pendiente… y nos vamos a la Asamblea de despedida en la que siempre hay un cuento. Ahí hay narración oral, empezamos haciendo ese cuento nosotras y vamos dando el paso para que vayan siendo ellos los que vayan queriendo llevar el cuento a la Asamblea, leer el cuento para los demás y trabajar también esa parte de hablar al grupo, compartir.

***E**: Has hablado de que ellos se apuntan. ¿Tenéis problemas? porque habrá cuestiones que les parezcan más interesantes, ¿cómo lo gestionáis?*

N: Después nosotros hacemos al final de semana una foto de esa pizarra y la semana siguiente la tenemos presente para intentar ayudarles a que todos y todas vayan rotando. Porque, por ejemplo, el fuego, encender el fuego es una de las cosas que todos quieren y poner la mesa también es otra de las cosas que les gusta muchísimo, con lo cual siempre estarían anotados a eso. Les decimos*: Telmo es que tú ya te anotaste a fuego la semana pasada y fíjate en Breogán, en Omael también quieren anotarse a fuego entonces yo creo que hoy podías esperar y anotarte a otra cosa*. Normalmente ceden perfectamente a esa petición porque es una petición real, no es un capricho que me venga a mí, ni es algo… Los niños y niñas responden a la lógica, si las cosas son lógicas ya está. Entonces esto tiene lógica y… y si hay una insistencia en mantener su decisión es porque hay una necesidad y también la respetamos… *ya yo sé que él quiere, pero es que yo quiero más* … que a lo mejor te pueden decir algo así, y dices, *bueno vale yo te entiendo, apúntate hoy y ya buscaremos otro día para Mae*. Es como hay que equilibrar eso, pero nosotros tenemos una ratio muy baja que nos permite conocer muy bien a la niña, y mucho tiempo con ellos porque pasan un tiempo largo con nosotros, los tenemos desde los tres a los 6 años.

Nuestros objetivos son a largo plazo y sabemos cómo están, los conocemos mucho, entonces nos da mucho juego para saber si me está pidiendo esto porque hay algo y, a lo mejor era que había hablado con su mamá de que hoy lo iba a hacer y que quería que lo viese, o había alguna

USC DE COMPOSTELA

cosa que no estábamos detectando. Pero cuando un peque insiste en algo hay que intentar saber qué hay detrás porque nos está dando una pista.

***E**: Es la misma cuestión que cuando tenéis el Obradoiro o el taller y ellos pueden elegir o hacer esto o irse a jugar, pero al final sois vosotros también los que vais calibrando*

N: Sí. A mí me llama mucho la atención una frase que decía María Montessori, que si les dejas elegir van a hacer lo que cada quien necesite. Esto pienso que es si les das elegir entre cuestiones que sean relevantes para ellos y ellas porque si no podrían elegir siempre una tarta de chocolate.

Nosotras antes de estar en este punto de estar todo el tiempo en la naturaleza hacíamos muchos talleres dentro, en la escuelita. Estamos con una pequeña escuela unitaria y detrás tenemos el bosque. En esa escuelita hacíamos muchos talleres y yo llevaba el taller de matemáticas, cuando llamaba algunos niños me decían que no... *no voy que estoy jugando, no, no, no, no, es que ahora estoy ocupado, no voy*… y yo decía: ¡claro *es que es matemáticas o jugar!*, tienen que elegir entre matemáticas y jugar. Vino la pandemia y eso hizo que trasladásemos todo al bosque, también el taller de matemáticas. Todos los talleres, todo al bosque… pues todos querían venir al taller de matemáticas. No estaban decidiendo entre matemáticas y el bosque, estaban eligiendo entre dentro o en el bosque y no quieren perderse nada de lo que está pasando. Entre: si los demás están jugando, pero yo estoy aquí, los estoy viendo y matemáticas, yo hago matemáticas, me apunto.

Entonces lo que observamos es que el juego está siempre presente, tienen tan satisfecha la necesidad de juego que lo más habitual es que vengan a todos los talleres, que quieran participar de todo. Hemos aprendido también, ya llevamos nueve cursos, que los niños y niñas necesitan muy poco tiempo de trabajo muy bueno, porque se concentran. Cuando tienen mucho tiempo de juego auténtico sus niveles de concentración son tan altos que con 10 minutos de lo que sea, aprenden muchísimo… a leer, hablo de lectura, hablo de escritura, hablo de matemáticas, hablo de ciencias, hablo de lo que sea. Me impresiona porque los niños se van de Nenea y… tenemos un nene ahora que me dice la madre que se aburren en el cole porque ya lo vio todo y no sabe muy bien qué hacer y como que ya lo vio todo… El año pasado estábamos con problemas matemáticos un poquito más avanzados porque nos adaptamos también a cada niño, a cada niña: si están avanzando rápido les vas dando más, no te limita la edad. Yo tengo que tener la lista sino nos olvidamos de la edad de los niños y las niñas, tiramos por ellos por lo que nos van reclamando. Entonces cuando hay un grupo que tira fuerte por arriba…, pues a este peque y le gustaba mucho el tema de las matemáticas, especialmente los problemas, para él era un reto. Cada vez que yo le ponía un problema escrito y tenía que descifrar aquello… le encantaba, entonces se lo tomó así y bueno, hay mucho disfrute y muchísima concentración.

***E**: ¿Qué hace de Nenea una experiencia educativa singular?*

N: Pues varias cosas… de lo que estoy hablando: la permanencia constante, regular, directa, regular y permanente en la naturaleza silvestre. Esta es una de las características, de las condiciones que pone ETNA para ser una escuela en la naturaleza.

Nosotros somos una escuela en la naturaleza, en el concepto moderno de escuelas bosque o escuelas en la naturaleza que hay en muchos lugares de Europa, en esos lugares están autorizadas por el ministerio. Eso, aquí en España sigue siendo excepcional. Es una de las características que hacen singular este proyecto, porque hay otras cuestiones como el grupo heterogéneo, el grupo reducido que ya se daba en las escuelas unitarias, no hace tanto, y que se

sigue dando en otras escuelas unitarias. Entonces nuestra principal característica es la permanencia en la naturaleza y el tipo de acompañamiento. Nosotros decimos que les damos a los niños y niñas tiempo, espacio y acompañamiento. Una mirada concreta en una línea concreta de lo que consideramos que es la infancia y de lo que consideramos que son sus necesidades esenciales.

***E**: Cuántos profesores o profesoras forman parte de Nenea*

N: Pues tenemos… bueno Nenea tiene dos actividades fundamentales y estamos hablando principalmente de la de la mañana, de lo que sería escuela en la naturaleza. En la escuela siempre decimos que la ratio es 8/1 y nunca vamos a estar una sola, siempre dos, mínimo. Trabajamos en pareja educativa, pero preferimos estar tres. Estuvimos dos un tiempo y ahora estamos 3. Nuestro máximo serían 24 peques 24 o 25 peques un poco dependiendo también de la edad y de las características del grupo. Hablamos de pareja educativa por cada 8 niños y niñas

***E**: Y a la hora de seleccionar al profesorado cuales son las características que se consideran importantes para formar parte de Nenea.*

N: Es un proyecto muy pequeñito con lo cual nunca hemos buscado profesorado fuera. No hemos tenido… hemos recibido muchos currículos y muchas solicitudes, pero el profesorado ha estado fijo desde el momento que nos constituimos: Sofi, Carmen y yo. Ese fue el trío que tiró durante todos estos años, menos al principio de todo que estaba con otra compañera hasta que se incorporó Sofía.

Ahora mismo el proyecto ha cambiado y nos hemos tenido que plantear un poco esto, cuál es el perfil real de un/una profesional de una escuela como Nenea, y bueno es que es muy diferente. Yo soy pedagoga, tengo Educación Infantil, mi compañera María tiene intervención social y es periodista y mi compañera Silvia tiene educación infantil y tiene animación sociocultural. Pero además de esto tenemos formación específica en educación en la naturaleza, tenemos formación específica en primeros auxilios en el medio natural… pediátricos en el medio natural, tenemos formación específica… pues yo, en mi caso en matemáticas Montessori, María es formadora de adultos y trabaja mucho el tema del currículum y la adaptación de los materiales naturales para trabajar aspectos concretos del currículum. Silvia tiene una parte de teatro, dramatización. A nosotros nos gustan mucho los perfiles diversos, que aporten a los niños y niñas miradas diversas y personalidades distintas para complementarnos. Siempre decimos que somos una mezcla de MacGyver, Doraemon y Mary Poppins, porque lo mismo empieza un día por la mañana y tienes que estar haciendo nudos para poner un toldo porque va a venir lluvia, o te la tiró del viento…y eso también lo llevamos a los niños y las niñas, que sepan que esta es nuestra vida real. Aprenden a hacer nudos, aprenden a hacer fuego, a usar herramientas… porque es parte de nuestro día a día, entonces somos un perfil bastante atípico.

***E**: En cuanto a las relaciones con la familia y con la comunidad*

N: Las relaciones con las familias, bueno cuando comenzamos hicimos una presentación, como digo yo, nosotros soñamos Nenea y lo lanzamos al mundo y las familias empezaron a venir. En todo este proceso, en estos nueve cursos hemos aprendido muchísimo del proceso de la comunicación con las familias, de cómo establecer los grupos, de cómo hacer y, hemos ido variando mucho esta parte.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Actualmente cuando una familia quiere entrar a Nenea lo que hacemos es una entrevista individual en la que le presentamos el proyecto. Para esta entrevista queremos que venga cuanta más familia mejor y especialmente el niño o la niña, para ver cómo se maneja en el bosque, cómo se mueve, y para que la familia nos conozca a nosotros, conozca el espacio y, somos muy transparentes, es decir, intentamos no guardarnos nada, que quien venga conozca muy bien a lo que viene.

Esa es la primera parte. Si hay buen entendimiento por ambas partes y decidimos que ese peque comience con nosotros, unos días antes de comenzar, porque a veces establecemos el comienzo en mayo, en marzo… dependiendo un poco de la etapa evolutiva y de cómo esté el niño y la niña. Unos días antes hacemos una segunda reunión en la que hacemos la recogida de información: una entrevista pormenorizada con toda la información a base de datos desde el embarazo hasta la actualidad evolutiva, tanto como alimentación, como qué cuestiones le gustan, cuáles son sus miedos, posibles condicionantes y también si ha tenido algún intento de escape. Si es un niño o una niña que mida mal sus posibilidades motrices, que sea demasiado arriesgado, que sea demasiado atrevido. Bueno cosas que son propias nuestras, que a lo mejor en un contexto escolar convencional no tendría sentido preguntarle.

Una vez hecho esto les entregamos una serie de documentación: un dossier de bienvenida en la que explicamos el día a día, la rutina, los horarios, como funcionan los talleres, como funcionan los cumpleaños, como funcionan las rutas cuando vamos a caminar. Les entregamos un dossier de equipamiento: que cuestiones son necesarias para venir a Nenea y garantizar el bienestar.

Cuando decimos ponernos cuidados, es muy importante que las familias nos ayuden y una de las cuestiones fundamentales es que los niños y niñas están en bienestar en el bosque, vengan bien equipadas. Por último, les damos un dossier de seguridad y límites. Hablamos de la pedagogía del riesgo. Vivimos en pedagogía del riesgo, la asumimos, pero con unos protocolos de actuación …Con unos conocimientos que tenemos y que desarrollamos en ese dossier de a qué lugares vamos, tienen allí las coordenadas GPS. Qué hacer cuando vamos de ruta si quieres venir, pues tenemos un walkie que lo dejamos conectado en la oficina para que lo cojan y se puedan comunicar con nosotros. Como triangulamos nosotros las cuestiones de seguridad, bueno ese tipo de cosas las vamos desarrollando en ese dossier.

Después hay una comunicación flexible en las entradas y las salidas diarias porque los niños y niñas cuando llegan a buscarlos no se quieren ir con lo cual ahí se da un tiempo grande, casi de media hora de que las familias hablan entre ellas, que nos reunimos…

Este curso también hemos establecido cada mes y medio una reunión de familias que dura aproximadamente una horita y que también es ahí, en torno a las 3, de 3 a 4 para hablar de aspectos de nuestro día a día, lo que hemos estado trabajando en esta temporada.

Porque hay veces que cuentan mucho en casa y otras que no, y las familias quieren saber. Porque es verdad, y esto es en general, que estás tan metida en tu mundo que piensas que todo el mundo sabe lo que está pasando y, las familias se quedan muy sorprendidas después cuando ven fotos o ven imágenes… *pero ya escribe… hombre, pero ya está haciendo eso, ... pero mira esos dibujos…* bueno, pues un poco esa parte ¿no? y darles esa comunicación.

También tenemos establecidas fechas de convivencia familiares más hacia la primavera. Las familias participan en las puertas abiertas porque nos gusta que haya la voz directa de las familias. Cuando vienen familias a visitar el proyecto también hacen acogida a esas familias que vienen nuevas, cuando una familia está en periodo de vinculación en Nenea las familias antiguas se ofrecen…*Ah, pues ya voy yo y hacemos un cafelito, ... hoy voy a estar*… bueno esa

parte de acogida y de contar un poco cómo funciona todo más desde ellas. Se quedan ellas sin nosotras y un poco establecemos esa parte que está funcionando muy bien, la verdad, es que se sienten …las familias nos están dando muy buen feedback.

Al final de curso pasado les enviamos un cuestionario de evaluación bastante extenso que nos dio mucha información sobre cuestiones para mejorar este curso, este tema en concreto, la comunicación con las familias y nos salió que: un corcho, por ejemplo, para avisos,... un grupo de WhatsApp aparte de este, porque hay gente que le gusta participar en grupos de WhatsApp en los que se pone: *oye que hoy hay tal cosa, que hoy hay un concierto, que hoy hay un no sé cuánto* …pero entendemos que no es un grupo que tengamos que gestionar nosotros, entonces se ha generado ese grupo y están …porque así quedan, se ven… quedamos vamos a ir al parque a merendar si alguien quiere venir …de ese tipo de cosas.

Se ha ido dando respuesta un poco a estas necesidades que hemos detectado en esos cuestionarios del final del curso de pasado. Tenemos ese encuentro y por último al final del curso tendremos la fiesta de puertas abiertas en la que las familias participan muchísimo, se implican mucho, porque todo lo que recaudamos se reinvierte en el proyecto. Lo que recaudamos en la fiesta del curso pasado sirvió para este año mejorar el espacio de la asamblea, hacer como un cenador muy bonito que tenemos que es como una *payocita,* que lo hacen las familias, pero por lo menos tenemos algo de efectivo para poder comprar los materiales.

***E**: Así que ellos en la vida cotidiana del centro colaboran y en el proyecto educativo son conscientes de donde están y apoyan*

N: Nosotras establecimos desde el principio una separación en esa parte, es decir hay una parte que entendemos que tiene que darse que es esa parte de comunicación, de participación, y hay una parte que pertenece a los profesionales de la educación y somos las profesiones de la educación las que decidimos lo que se hace, cómo se hace, por qué, para qué, damos respuesta a todo eso, nuestra misión es intentar explicarlo de la mejor manera posible para que lo entiendan pero sabemos que esto no es un proyecto que sea para todo el mundo ni tiene que ser del gusto de todo el mundo. Las familias que tienen que venir aquí tienen que ser familias que estén muy convencidas de que esto es para ellas. Que les gusta y que están muy motivadas, lo comprenden y respetan las decisiones del equipo educativo. ¿Las pueden cuestionar? sí, siempre desde el respeto y la corrección todo es cuestionable y todo es defendible también con criterios pedagógicos, que es algo que yo siempre digo cuando tenemos gente en prácticas o cuando nos vienen hacer alguna entrevista. Somos profesionales de la educación, respondamos desde ahí. No vas a un médico y te dice que estás un poco pachucho… bueno nosotros somos profesionales de la educación, cuando hablamos de lo que está pasando lo hablamos siempre con criterios educativos.

***E**: La relación del proyecto Nenea con el entorno natural, que ya nos has descrito, social y con la comunidad*

N: Por un lado, está el vínculo que tienen con el bosque. Es patente en muchas cuestiones, es patente cuando los ves entrar cada día y es patente cuando pasan un tiempo sin venir y como vienen. Vimos el otro día una escena, por ejemplo, de una niña que se reencontró con un charco y fue como encontrarse …tú estabas viendo aquella escena y era como si esa niña se estuviese encontrando con un viejo amigo, se metió en el charco, junto las manitas, se quedó allí metida y parecía que le estaba hablando. Era de una belleza increíble, o se abraza a un árbol y se queda acurrucada… Dejan que la naturaleza sea parte... llega a una parte muy íntima de su vida.

Cuando fue la pandemia les hicimos unas entrevistas telefónicas y una de las cuestiones que decían todos es que echaban de menos el bosque, y cuando hablaban del bosque era como quien habla de un amigo: *echo de menos a Antonio, echo de menos el bosque*… ¿no? es como *¡Guau! es ese ente más grande que yo, que me da tant*o. Entonces tienen una relación muy particular con el entorno natural, con lo que nos rodea que la llevan allá donde van. Eso nos lo dicen las familias, que es extrapolable, es decir, ellos van a una playa o van al bosque de otros sitios, o van a un campo, o van a … y *este plastiquito que está aquí, esta plantita con cuidado, aquí no nos metemos al río que puede haber ranitas*… van llevando esto. Con lo cual, bueno… pues esto, como decimos nosotros *¡misión cumplida! Ya está, aman el entorno y lo aman de verdad, no hay más que hacer*.

Después con la comunidad, con el entorno más cercano… tenemos un vínculo muy estrecho con nuestra vecina Chelo. Chelo es una persona muy especial, tiene la casa enfrente al otro lado de la carretera, sus hijos con nosotras, con ella… bueno, es como la abuela del proyecto. A Chelo vamos a visitarla, ella viene a visitarnos. Todos los trabajos de huerta con Chelo, el conocimiento del entorno, del clima, de las nubes, de por dónde viene la tormenta, de cuando sopla el viento de esta manera cómo le llamaban allí, de cómo se llama aquella piedra, de cómo se llama aquel camino. Ella siempre dice que disfruta muchísimo viendo a los peques correr por sus campos. Tenemos la suerte de que tiene una extensión muy grande, con unos bosques maravillosos, unas *carballeiras* excepcionales en las que ella está feliz de ver a los niños jugar, de saber que se está usando para esto. Con lo cual somos muy afortunadas.

Más allá de Chelo, pues no nos da para llegar muy lejos porque los pies de los niños son los que son y llegan caminando hasta dónde llegan. Pero sí que sabemos que repercute en la vecindad y que los vecinos están contentos de que estemos en la escuelita, de que les estamos dando uso a esto. Hay muchas familias del entorno con peques un poquito mayores que vienen y usan el espacio los fines de semana, eso nos consta y nos gusta porque lo cuidan, no hemos tenido desperfectos… mínimos y de otro tipo, pero hemos visto chavalas paseando, vecinos que vienen y caminan… *es que lo tenéis tan bonitos, que está todo tan cuidado*… bueno esa parte de darle vida. Tener un bosque así ayuda a que sintamos que se genera también un espacio compartido y de un modo muy abierto y muy flexible que no estaba previsto y se ha dado.

Nenea quiere estar abierta al mundo, quiere estar abierta a Lugo, quiere estar abierta a la comunidad más grande, quiere poder dar visibilidad a esto. Para esto nace el grupo de juego de la tarde que está bien para traer a peques que están en la escuela convencional que quieren participar, a peques que también se fueron ya de Nenea y que puedan seguir vinculados con el bosque. Es un grupo de juego que funcionaba por las tardes y está funcionando bien.

También sábados en familia para vincular a la familia entera a poder estar en la naturaleza y hacer actividades con los peques en la naturaleza un día entero. Y jornadas en Lugo, también hacemos jornadas en Lugo con entidades con las que colaboramos como *Bico de grao* o *Naiterra* o algún pequeño comercio como *Sueños maternales*, vamos y damos alguna pequeña charla o hacemos algún pequeño taller. Estas navidades queremos hacer también algún taller para peques… así.

***E:** Beneficios que tiene el proyecto Nenea en la formación de los estudiantes como aprendices y como ciudadanos*

N: Me hablas de los niños y las niñas. Cuando empecé a trabajar hace ya unos años, me acuerdo de que mi asesora pedagógica Alicia Vallejo dijo: los seis primeros años de vida son para que un niño aprenda quién es él, aprenda a conocerse y aprenda a quererse a sí mismo. Si cuando

salen de infantil hemos conseguido eso podemos darnos por satisfechas, todo lo demás se da por añadidura, es decir, tú vas a hacer cosas y los niños van a aprender de ti.

María Teresa Diez Navarro que es una mujer que también me gusta mucho, decía que nos obsesionamos con que aprendan contenidos, pero cuando te relajas y los miras dices, pero si aprenden, aunque yo no quiera, están aprendiendo todo el rato. Nosotros lo que hemos visto a lo largo de estos años es que los niños y las niñas aprenden muy bien quiénes son ellos mismos porque tienen mucho tiempo para hacer lo que quieren hacer y para no hacer nada si quieren. Para estar consigo mismos, para estar en silencio, para aburrirse, para encontrar en el aburrimiento también lo que quieren hacer, aquello que les gusta, aquello que les mueve, aquello que… tienen derecho a decir que no, con lo cual pueden elegir también de lo que se les plantea, qué cuestiones no me apetecen, cuáles no me gustan. Eso también me va dando mayor conocimiento de quién soy yo, de qué cosas me vienen bien, de cuáles no. Con unas personas que me acompañan desde una mirada concreta que es la de el acompañamiento respetuoso. Atendiendo mis necesidades básicas primero de bienestar físico y corporal: cuando tengo que dormir tengo que dormir y duermo, cuando tengo que comer, tengo que comer y como. Independientemente de que no sea la hora va a haber una persona que me acompaña a comer de una determinada manera, no se puede comer a cualquier hora en cualquier sitio, pero sí se va a dar respuesta a una necesidad de alimentación si tienes hambre, o de sed, si quieres beber o de ir al baño en cualquier momento. Es decir, esa flexibilidad que tenemos y, adaptarnos realmente a sus necesidades. Lo que vemos es que les da a los niños y a las niñas un nivel de autonomía muy grande, de autoconocimiento muy grande, los empodera mucho y salen muy fuertes en el conocimiento de sus propias capacidades y también de exponerlas al mundo, porque otra cosa que hacemos es poner nuestros dones al servicio de los demás. Cuando tú pones tus dones al servicio de los demás y el grupo crece, mejoras. Eso se ve mucho en las rutas, pues quien abre la ruta va pisando*… y yo puedo, … "no voy yo adelante que puedo pisar la silvas porque tengo las piernas más grandes, … puedo llevar un palo… dame la mano que yo te ayudo*… es ese tipo de cuestiones lo que empodera a una niña o a un niño que va haciendo esto, y el conocimiento que les da a los demás de *… oye mira ahora lo hace él conmigo … yo lo voy a hacer* …o… Hoy por ejemplo en los cuidados un peque que se había anotado no llegó a tiempo para hacer su cuidado, lo que le correspondía por la mañana y lo hizo otro. *"¡Ah, pues gracias¡ ya otro día ya haré yo algo por ti".* Un poco esa ayuda real. En Nena no educamos para la vida, educamos en la vida. Es real, lo que pasa aquí todos los días es real. Hay necesidades reales en las que los niños y niñas participan de manera real en darles respuesta. Nosotras no nos situamos en el centro, nos situamos un poquito delante de los peques para orientarlos en el camino, pero con la mirada a su altura, con lo cual siempre las ayudas procuramos que sean entre ellos y ellas porque están capacitadas y si no pueden, … pues a nosotros.

Igual que el conocimiento, tú preguntas o buscas y si no ya te digo, pero primero tú tienes mucho, tú sabes mucho. Partir de esa base de que ellos tienen muchísimas capacidades y mucho poder en sus cabecitas y en sus cuerpos para hacer un montón de cosas, entonces le da fundamentalmente eso, el vínculo con el espacio, el amor por lo propio, el amor por ellos mismos, por el cuidado personal… Mucho conocimiento del cuidado, un nivel muy alto de resolución de conflictos porque hablan mucho, a lo largo del día hablamos muchísimo. Se enfrentan todos los días a un montón de conflictos y problemas en el juego libre y tienen que resolverlos entre ellos, porque nosotros estamos acompañando de esta manera, como decía. Nosotras escuchamos, esperamos, damos tiempo, tiempo, tiempo y acompañamiento y espacio. Si hay que pasar 40 minutos resolviendo un conflicto se pasan 40 minutos resolviendo un

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

conflicto, y los hemos pasado. O poniéndose un calcetín porque se ha mojado y una niña te dice: *es que no puedo apurarme ahora Bibi porque estoy viendo la lluvia*.

***E**: ¿Tenéis alguna constancia de las facilidades o dificultades que tiene el alumnado cuando acababa esa etapa de infantil y tiene que incorporarse a un sistema ordinario?*

N: Sí, como hablamos ya llevamos nueve cursos y desde el primer curso…el primer año ya tuvimos niños mayores que se fueron ese primer año. Vamos viendo cómo se van adaptando al sistema y también vamos viendo afortunadamente, como hay cosas del sistema que van cambiando.

A nivel de lo que hablábamos del acompañamiento y de la mirada que van teniendo los adultos, lo que más les cuesta a los niños y niñas es encontrarse con un adulto que no tiene lógica en sus planteamientos, que no escucha y que impone por qué sí, porque lo digo yo. Eso los niños de Nenea no lo entienden, entonces, les cuesta entender que les diga: *no esto hay que hacerlo ahora porque lo digo yo*…bueno pues esto sí que nos ha llegado de vuelta.

Más hace unos años porque eso se lo hemos ido contando. Ahora lo que vamos haciendo es que les vamos contando que hay gente que le gusta y… ellos piden las cosas de esta manera… claro nosotros aquí no lo hacemos así, pero… *sí, sí, porque a mí eso me pasa no sé dónde*… y entonces ellos ya te van compartiendo otra serie de experiencias que tienen en otros lugares en los que se dan cuenta. Por ejemplo, fuimos un día a la Biblioteca Municipal a ver… bueno nos habían dicho que íbamos a ver los planetas, un planetario. La experiencia del Planetario fue bastante dura porque nos pusieron unos dibujitos de un oso que iba con una nevera por… bueno que los niños estaban diciendo: *veníamos a ver planetas, nos han engañado.*

Hubo un momento en que para ponernos en la fila una persona agarró a una niña del brazo, la movió sin decirle nada y la colocó. Ella me miró a mí como diciendo… o sea con cara de *¡qué me están haciendo!* Fui a hablar con esta persona y le dije: *háblale y dile que se cambie de sitio, haz el favor de no tocar a los niños. No necesitan que tú los muevas*. Claro la persona se quedó… *bueno mujer, no es para tanto… no es… bueno, ¡házselo a un adulto! ¿tú se lo harías a un adulto que lo ves fuera de la fila? ¿lo coges y lo metes a la fila?, no, se lo dices. Pues la niña se quedó espantada porque no entiende que no le hables. Párate, le dices: mira perdona ¿te puedes poner un poquito más adelante? ya verás cómo funciona perfecto. ¡Probad a ver!*

Esto nos dio mucho para reflexionar después en Nenea: qué cuestiones nos costaba asumir del mundo de los adultos y… dijo *es que no nos hablan, es que a veces no nos ven* y dices *...Dios*…y fue bastante potente. Incluso escribimos una carta en aquel momento para intentar mejorar, decía: cuando entramos a un espacio por favor no nos cojáis en brazos. Decía *que yo no quiero que nadie me coja en brazos, B. Que yo no conozco a esa señora*. Entonces cosas que nos parecen tan lógicas, cuando las plantean… En el mundo se dan porque voy rápido: venga rápido, rápido, pasa, pasa y te agarro y te meto… bueno… *sí a mí también me pasó una vez en la piscina ... bueno a mí un monitor de piscina me empujó al agua* y… empiezan a salir ahí un montón de cosas.

Entonces procuramos hablarlo para que entiendan los distintos modelos y la importancia de la comunicación con la familia. Siempre hay que contárselo a mamá, es lo mejor y a papá, llegar a casa y contarlo porque así te desahogas, te hace sentir mejor… Sí, sí, sí procuramos que esa comunicación siempre esté para que ellos sientan que siempre hay un refugio al que acudir cuando no son comprendidos, cuando alguien no los trata bien o no les tratan como ellos consideran que tienen que ser tratados.

USC DE COMPOSTELA

A nivel curricular no tienen ninguna dificultad. Es verdad que van con una escritura en mayúscula, pero normalmente salen casi todos cuando llegan primero de primaria con la escritura… ya desarrollando esa última hipótesis, con lectura, con conocimiento matemático amplio. No nos ha dado dicho nadie que hayan tenido ningún problema, sin embargo sí que hemos recibido bastantes mensajes de lo contrario, de que hay profes que los reciben con un poco de reticencia de… *a ver quién me viene*… me vienen los niños de los bosques, y después se encuentran con niños que resuelven conflictos no solo de ellos sino de los demás, que participan muchísimo en las asambleas, que tienen una capacidad de explicar lo que les está pasando muy alta porque están acostumbrados a hacerlo desde siempre. Entonces, bueno, que en ese sentido nos han escrito, así como bastante sorprendidos. Nos decía una mamá: *diles a las familias que están ahora para irse que no tengan miedo*. Porque siempre hay como ese miedo de ver cómo se van a adaptar, que no tengan miedo, que los peques van súper preparados, que se adaptan súper bien, que son líderes en sus clases porque van como muy dotados de fuerza y de conocimiento de ellos mismos.

E: *¿Cómo evaluáis el proyecto?*

N: A nivel técnico, hacemos una evaluación cualitativa, continua, formativa y global. Evaluamos a través de la observación directa de los procesos. Usamos técnicas de recogida de información abierta tanto a nuestros procesos: reuniones, toma de decisiones y a nuestra programación, que es flexible. Cada mes y medio o dos meses evaluamos el proceso dentro del equipo. También hacemos y recibimos una evaluación global del proyecto, es decir, de su evolución: de manera interna la realizamos nosotras y de manera externa la evalúan las familias. Lo hacemos una vez al año antes de que termine el último trimestre. Le pedimos a las familias que evalúen aspectos como la comunicación, la participación de las familias y si se cumplieron las expectativas planteadas a principio de curso.

Todo esto sirve para valorar nuestro proyecto, la comunicación con las familias y el logro de las expectativas. Hacemos mucha documentación pedagógica que también nos sirve para reflexionar sobre la práctica, los talleres, los proyectos…

La realidad es que la evaluación, la reflexión es constante: nuestra práctica, la práctica con los niños, la relación con las familias, la relación con el entorno, el vínculo con la naturaleza… siempre hay esa reflexión con la práctica y con la experiencia diaria. Qué nos falta, tenerlo recogido por escrito.

E: *En qué medida esta práctica educativa desarrolla el sentido del lugar que ayuda a crear* ***nuestra*** *personalidad, nuestra identidad. Como el entorno en el que os desenvolvéis es importante para vosotros, veis que esto retorna.*

N: En la educación en la naturaleza se favorece el sentido del lugar, porque los niños y niñas se vinculan al espacio físico de fuera de una manera orgánica y vital como se vinculan a una persona. No hay mucha diferencia en ellos cuando hablan del bosque o cuando hablan de un amigo o una amiga. Perciben los pequeños cambios que se dan en el entorno, perciben como varía con las estaciones, perciben como crecen nuevas plantas o como llegan las setas o como las bellotas germinan. Todo esto, este concepto de vivir viendo crecer la viday viendo también morir la vida, viendo como los ciclos se van dando en el medio en el que estoy todos los días hace que me vincule afectivamente a ese espacio.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Además, hace que desarrolle un profundo amor por este entorno que se desarrollará con mucha probabilidad cuando sean mayores en cualquier entorno natural. Creemos que esto es extrapolable y que no es el bosque, justo este. Cuando son pequeñitos sí, se vinculan a este espacio concreto, a un bosque concreto, a unas estaciones concretas, pero creemos que este amor, este sentido del asombre esta observación del medio tan directa y tan palpable que viven todos los días se hará extensible al resto de su vida con otros entornos naturales. Es como vincularse a lo que es la naturaleza en sí misma y al entorno propio como algo que necesito cuidar porque lo quiero. Amar la naturaleza me lleva a querer cuidarla.

E: ¿Alguna otra cosa o cuestión que quieras compartir?

N: Bueno pues no se me ocurre, la verdad.

***E**: A la hora de generar vínculos porque es esencial la vinculación con la naturaleza, pero incluso la vinculación con el entorno humano. Habéis tenido o tenéis constancia de que esa vinculación hace más fácil que desarrollen sus vínculos con otros humanos o con otros espacios… ¿llegan ya con una predisposición?*

N: Son más sociables, por ejemplo. Sí, son peques que …a ver cada quien tiene su personalidad y eso hay que respetarlo. Yo digo que ser extrovertido está sobrevalorado y ser tímido infravalorado, está como siempre mal visto.

Desde ese respeto y desde no poder generalizar, es verdad que en general llevan herramientas para acceder mejor a cualquier entorno social. Hay que pensar que la naturaleza nos proporciona cada día experiencias diferentes y que hace que tengamos que cambiar cada día decisiones que hemos tomado hace cinco minutos. Nos tenemos que adaptar, tolerar esa frustración, superarla y seguir, y eso cada día muchas veces con lo cual me hace una persona muy resiliente, ... muy que llego …aquí hay un cuentacuentos, se apaga la luz …me tengo que sentar … ¡venga va! esto es lo que se espera de mí, esto es lo que voy a hacer … me gusta… no me gusta y me voy. Se lo digo a mi madre*: oye mamá esto no me gusta, vámonos*. Me apetece mucho… voy a tirar *¡venga me adapto!* tiro para adelante, y de paso voy a ver quién se sienta a mi lado, voy a intentar… Esto también nos lo comentan las familias: que muchas veces llegan a un parque y es como …bueno, …venga… hay alguno que espera un ratito, mira un poco la situación, calibra, que es algo que también nos ven hacer mucho… *Esperad, vamos a ver, cómo vamos, por dónde vamos, que tomamos, pensamos antes de actuar*. Pensamos un poquito, qué decisiones vamos a tomar …*venga, ahora, vamos, ¿qué hacemos?* entonces claro, eso creo que les va generando… nos decían alguna familia, a nivel de anécdota, que iban a la playa con toda la familia, con los primos y que vigilaba el grupo, que miraba quién iba detrás, quién iba delante, que no se quedase nadie fuera… Son cosas que no les estás pidiendo directamente pero que las viven, las vivimos tanto y son tan necesarias… Hoy nos íbamos a correr a la campa, al viento, y eran los juegos del viento. Entonces ¡eh! ¿cuántos somos? Necesitamos saber, no es como un cole que cuentas por contar, es que necesitamos saber cuántos somos que tenemos que volver los mismos, que es súper importante que nadie se quede en el campo. ¿oye se ha quedado alguien? cuando vuelves ¿oye estamos todos? miraros a ver ¿echáis de menos a alguien? ¡no! ... ¡ay sí!, pero se fue con su mamá que la vino a buscar. Yo veo que rutinas que hacíamos en el cole y las haces un poco porque hay que hacerlo, por saber quién está, quién falta, a quién echamos de menos, aquí adquieren un componente mucho más necesario y más vinculado con la vida real y siempre decía Myriam Nemirovsky que hay que poner a los niños en contextos de aprendizaje real para que ese aprendizaje sea realmente significativo y si a esto le añades un buen un bienestar físico y emocional, ahí están, super conectados con el medio y con los aprendizajes.

ANEXO 9. ENLACE ARCHIVO DE ANÁLISIS DE DATOS DE LA TESIS:

https://acortar.link/UhOyR3

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

La Educación Basada en el Lugar (EBL) es un movimiento educativo que promueve el uso de la localidad y la comunidad como escenarios para el aprendizaje de las áreas del currículum. Esta tesis pretende indagar las representaciones y las prácticas de EBL en una muestra de profesorado de educación infantil de la ciudad de Lugo. Se utiliza una metodología mixta que combina datos cualitativos (grupo de discusión y entrevista) y cuantitativos (cuestionario). Los datos se analizaron con herramientas ATLAS.ti, MAXQDA y SPSS. Los resultados muestran efectos positivos en: rendimiento académico, vinculación de la escuela con la comunidad y promoción de valores de ciudadanía y sostenibilidad. Y obstáculos: formación del profesorado, currículo prescriptivo y rutinas organizativas de los centros escolares.