GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO 2023/2024

Facultad de Educación. Universidad de Cantabria

Más allá del aula: Análisis de las relaciones con el entorno que establece el primer curso de un centro de Educación Primaria

Beyond the classroom: Analysis of the relationships with the environment established by the first grade of a primary school

Autora: Nuria San Miguel González

Directora: Teresa Susinos Rada

Fecha: 19/06/2024

V.ºB.º Director/a

V.ºB.º Autor/a

Índice

Resumen 3

Abstract 3

Introducción 4

Encuadre teórico 4

Objetivos 14

Descripción del proceso 14

Recogida de información 15

Resultados 24

Conclusiones 34

Referencias bibliográficas 38

Anexos 41

- Anexo 1: Concierto Didáctico de la Banda Sinfónica de la Policía Nacional . 41
- Anexo 2: Mis poderes mentales 41
- Anexo 3: Exposición sobre la salud ante las familias 42
- Anexo 4: *Street for Kids* 42
- Anexo 5: Excursión a la granja La Mina 43
- Anexo 6: Visita al MUPAC 45

Resumen

La importancia de una educación ecoinclusiva desde la infancia y la influencia que las relaciones con el entorno pueden suponer para la misma, llevan a este trabajo a analizar las actividades de contacto comunitario realizadas por el primer curso de Educación Primaria de un centro de Santander desde esta perspectiva. La información se recopiló mediante la asistencia y observación directa de todas actividades de contacto comunitario durante un período de prácticas en el centro. Además, se consideraron las conversaciones con las personas involucradas en las actividades y se realizaron preguntas específicas a una de las tutoras. Durante el análisis, se destaca la necesidad de promover la ecodependencia a través del contacto con la naturaleza y la interdependencia mediante experiencias reales de vinculación con la comunidad. También se tiene en consideración que estas actividades cumplan con una visión pedagógica o inculquen valores de manera explícita o implícita, y se resaltan los puntos positivos o los aspectos que chocan con la construcción de un pensamiento ecoinclusivo. A lo largo de este documento, se enfatiza la importancia de alinear las actividades con los objetivos pedagógicos, garantizar la participación activa de todas las personas involucradas y considerar aspectos éticos y de bienestar.

Palabras clave: Perspectiva ecoinclusiva, contacto con la comunidad, participación, Educación Primaria.

Abstract

The importance of ecoinclusive education from an early age and the influence that relationships with the environment can have on it lead this work to analyse the community contact activities carried out by the first-year Primary Education students at a school in Santander from this perspective. Information was gathered through direct attendance and observation of all community engagement activities during a period of internship at the school. Additionally, conversations with individuals involved in the activities were considered, and specific questions were posed to one of the teachers. During the analysis, the need to promote ecodependence through contact with nature and interdependence through real-life community connection experiences is

highlighted. Furthermore, it is considered whether these activities align with a pedagogical vision or implicitly or explicitly instil values, and the positive aspects or elements that clash with the construction of ecoinclusive thinking are highlighted. Throughout this document, the importance of aligning activities with pedagogical objectives, ensuring the active participation of all involved, and considering ethical and welfare aspects is emphasised.

Keywords: Ecoinclusive perspective, community contact, participation, Primary Education.

Introducción

El presente Trabajo de Fin de Grado surge del interés por las relaciones que establecen los centros educativos con su entorno. Se centra en el caso particular del CEIP Cisneros, pues es el centro en el que realizo mis prácticas, lo cual me facilita el acceso a la información; y con él se pretende conocer las formas que este centro pone en práctica para conectarse con su entorno, analizando con posterioridad sus posibles carencias o limitaciones desde una perspectiva ecoinclusiva.

Encuadre teórico

La información recogida a lo largo de este trabajo será analizada desde una perspectiva ecoinclusiva. Para ello, se comenzará por definir las perspectivas ecosocial e inclusiva dentro del ámbito de la educación, pues son las que conforman la perspectiva ecoinclusiva, para extraer una definición de la misma que sea aplicable a lo largo de todo el trabajo.

La justicia ecosocial se trata de un ideal de redistribución de los recursos en base a las necesidades, empleando las políticas públicas para otorgar agencia a los ciudadanos y reconociendo que la naturaleza es un sujeto de derechos (Barranquero, 2012). Esta idea considera que todos los seres vivos son interdependientes entre sí y de un soporte físico, teniendo derecho a disfrutar de su desarrollo integral como seres vivos y alejándose del concepto capitalista del desarrollo como acumulación de bienes (Barranquero, 2012). La educación es esencial para reducir las desigualdades y lograr que la sociedad sea más

ecológica (Díaz-Salazar, 2016). Para tratar la perspectiva ecosocial, es necesario comprender que la educación no puede ser tan solo una formación profesional que mercantilice al sujeto (Díaz-Salazar, 2016).

En la España actual, se prepara al alumnado con el objetivo de que ofrezcan las mejores capacidades que exige el mercado laboral, resultando en la precariedad y alejándose de la educación que humaniza a los individuos (Díaz-Salazar, 2016). Desde una perspectiva ecosocial, Díaz-Salazar (2016) propone un cambio en la escuela con requisitos como romper con la idea de que la educación es una profesionalización para el mercado laboral, conectar a la escuela con las familias, dar a conocer las prácticas de innovación beneficiosas a los centros escolares, contribuir a la disminución de las desigualdades desde el sistema educativo, hacer que los proyectos abarquen múltiples sabidurías y se alejen de la mercantilización, formar ciudadanos democráticos y activos en la sociedad, educar desde una perspectiva ecologista, y conectar la educación con el entorno en el que vive el alumnado.

Por otro lado, la perspectiva inclusiva surge de la necesidad de garantizar los derechos de las personas con discapacidades en la sociedad, creando escuelas para todos y evitando los fallos cometidos por la perspectiva de integración escolar (Susinos, 2005). Según Echeita y Ainscow (2011), la inclusión educativa se caracteriza por ser un proceso en el que se busca la presencia, participación y éxito de todos, identificando y eliminando barreras, y prestando atención a los grupos con mayor riesgo de exclusión. Este modelo propone que las escuelas se adapten para cubrir las necesidades de todos los miembros de su comunidad, considerándolos valiosos y permitiendo su participación (Susinos, 2005). Las diferencias son percibidas de manera positiva, buscando la forma de responder ante ellas de manera constante, siendo este un proceso que lleva tiempo (Echeita y Ainscow, 2011). Para que la educación inclusiva sea una realidad, es crucial que los docentes reciban formación que integre la educación general y especial, preparándolos para educar a todos los estudiantes, pues la inclusión debe ser un compromiso para valorar y acoger a todos los seres humanos, viendo la diversidad como algo positivo y enriquecedor (Sapon-Shevin,

2013). Es vital aceptar y celebrar la variabilidad humana, reconociendo que la normalidad es un constructo social sin límites definidos (Sapon-Shevin, 2013).

La presencia es un término asociado con el estar en un lugar, pero esto no es suficiente para ser considerado inclusión, pues también debe tenerse en cuenta la participación que tengan los presentes (Echeita y Ainscow, 2011). La participación implica que las voces del alumnado sean escuchadas (Echeita y Ainscow, 2011), es decir, que posean agencia para tomar decisiones efectivas, reduciendo las estructuras sociales impuestas por la institución escolar. Estos aspectos organizativos y culturales que obstaculizan el desarrollo personal de algunas personas en el centro se denominan barreras para la participación (Susinos, 2005). Es obligación de todos los centros y docentes españoles el trabajar desde una perspectiva inclusiva, pues las leyes educativas españolas declaran que el sistema educativo debe ser inclusivo, adaptándose a las necesidades y compensando las desigualdades, para respetar el principio de educación de calidad para todo el alumnado, garantizando el desarrollo pleno y la igualdad de oportunidades (Decreto 78/2019). Es necesario resaltar que la inclusión no es solo una estructura organizativa, sino un compromiso profundo para crear entornos educativos y sociales donde todos sean valorados y bienvenidos (Sapon-Shevin, 2013).

Por todo ello, se puede concluir que la perspectiva ecoinclusiva aboga por un cambio estructural en el sistema educativo que permita a todo el alumnado participar en el centro de manera efectiva, eliminando barreras que causan desigualdades y promoviendo una educación de calidad en la que se reconozca que los seres humanos somos ecodependientes e interdependientes. La ecodependencia se refiere a la dependencia de los seres humanos de la naturaleza para obtener todos los recursos esenciales para la vida, y la interdependencia es la profunda dependencia que los seres humanos tienen entre sí durante toda su vida, siendo evidente en el cuidado de los cuerpos vulnerables a lo largo de las diferentes etapas de la vida (Herrero, 2013). El conocimiento sobre las desigualdades sociales es necesario para romper las barreras que las perpetúan y otorgar agencia al alumnado en los centros, y este debe comprender que forma parte de la naturaleza y depende de ella, siendo

todos los seres vivos sujetos de derecho que merecen disfrutar de su desarrollo como tales (Barranquero, 2012).

La cultura supone una gran influencia en el desarrollo humano (Solé, 1996). Durante la infancia, la familia y la escuela son los primeros entornos en los que el individuo se desarrolla (Solé, 1996), y a medida que crece sus contextos sociales se vuelven más complejos, suponiendo retos y oportunidades de aprendizaje y desarrollo infantil (López Verdugo et al., 2004). Por ello, la educación debe considerar al ser humano en su contexto real, no como una entidad aislada, ya que la existencia está vinculada a su contexto (Ortega Ruíz y Romero Sánchez, 2021). Según Ortega Ruíz y Romero Sánchez (2021), la experiencia de vida de cada estudiante se trata de un componente educativo esencial, no simplemente de una herramienta para adquirir conocimientos.

Educar exige asumir la totalidad de lo humano, considerando la historia, corporeidad, vulnerabilidad y contingencia de cada persona, por lo que la educación no debe dirigirse a seres imaginarios, sino a individuos concretos y situados en su contexto histórico (Ortega Ruíz y Romero Sánchez, 2021). Las escuelas deben enseñar habilidades sociales para la vida en comunidad, y la colaboración entre la escuela y el entorno permite a los estudiantes aprender prácticas de interacción social, observando diversos comportamientos y entendiendo otras comunidades humanas (Martín-Moreno Cerrillo, 1992). En un mundo en constante cambio, donde el acceso a la información es sencillo, se requiere que las personas desarrollen habilidades para gestionar y discriminar información relevante y fiable, por lo que es fundamental revisar las metodologías educativas para centrarse en la promoción de competencias más que en la simple transmisión de conocimientos teóricos, promoviendo aprendizajes más profundos y duraderos (Romero Ariza, 2010). El aprendizaje experiencial, que conecta teoría y práctica, fomenta un conocimiento significativo y aplicable, mejorando la capacidad del alumnado para enfrentar situaciones reales y permitiendo la adquisición de competencias transferibles y funcionales (Romero Ariza, 2010).

Martín-Moreno Cerrillo (1992) destaca la importancia del entorno local en la educación, desde la pequeña comunidad hasta la influencia global. La escuela refleja la cultura de su comunidad y recibe una influencia significativa de su entorno, por lo que la cultura escolar debe rediseñarse para permitir el desarrollo completo de los talentos, promover una cultura constructiva y tolerante a la diversidad, y contrarrestar la influencia de los medios de comunicación masiva (Martín-Moreno Cerrillo, 1992). El rendimiento del alumnado mejora cuando el entorno se involucra en las actividades escolares, especialmente a través de la colaboración de las familias, quienes al participar activamente en la educación de sus hijos e hijas mejoran la percepción de sus habilidades, influyendo positivamente en sus logros escolares (Martín-Moreno Cerrillo, 1992). La familia y la escuela son influencias superpuestas para los niños y las niñas, pero la ausencia de coordinación y contacto entre estos entornos atiende a un modelo de influencias separadas (López Verdugo et al., 2004), ignorando que la educación es una labor compartida.

La participación de las familias en los centros educativos es un indicador crucial de la calidad de los sistemas educativos (Colás Bravo y Contreras, 2013). La Comisión Europea identifica la cooperación de las familias como uno de los dieciséis indicadores clave de la calidad educativa, reconociendo su capacidad para contribuir al rendimiento del alumnado y a la democratización de las escuelas (Colás Bravo y Contreras, 2013). A nivel nacional, la participación de las familias en los centros educativos está respaldada por la legislación española, ya que la Constitución de 1978 establece la participación de la comunidad educativa en la programación general de la enseñanza y en el control y gestión de los centros financiados con fondos públicos (Colás Bravo y Contreras, 2013). Por ello, las sucesivas leyes orgánicas educativas españolas han desarrollado este principio, reconociendo la importancia de la cooperación entre la familia y la escuela (Colás Bravo y Contreras, 2013). Según Colás Bravo y Contreras (2013), la investigación nacional e internacional ha demostrado la conexión entre la participación de las familias y el rendimiento escolar del alumnado, destacando el compromiso tanto de profesores como de familias como factor clave para el éxito académico. Además, Colás Bravo y Contreras (2013) declaran que la

participación de las familias también influye en la motivación de los alumnos y en la calidad de las relaciones entre educadores y familias.

A pesar de que pertenecer a una clase social baja puede conducir a un bajo rendimiento académico, si los centros colaboran con las familias para mejorar las prácticas del hogar y brindar apoyo conjunto al alumnado, estas desigualdades pueden compensarse (Redding, 2002). Los docentes que conocen las experiencias educativas del entorno muestran mayor respeto por las diferencias culturales de las familias y apoyan más las experiencias no escolares de sus alumnos, lo cual es crucial para los estudiantes socioculturalmente desfavorecidos (Martín-Moreno Cerrillo, 1992). Tampoco debe ponerse todo el foco en las familias, pues el centro también necesita encontrar las barreras que dificultan una enseñanza de calidad para todos y adaptarse a las capacidades de cada persona (Redding, 2002). La conexión con la familia se ve favorecida en un centro cuyo ambiente propicie la comunicación desde su administración y normativa, aumentando su eficacia cuando esta es bidireccional (Redding, 2002).

La participación de las familias en los centros educativos es fundamental para la calidad educativa y el rendimiento escolar del alumnado, por lo que es necesario abordar los desafíos y trabajar en estrategias para promover una participación más activa y comprometida de las familias en la tarea educativa (Colás Bravo y Contreras, 2013). Martín-Moreno Cerrillo (1992) destaca la necesidad de planificar sistemáticamente las relaciones externas de los centros con la comunidad, y resalta que las asociaciones de madres y padres juegan un papel crucial en impulsar la participación de la escuela en actividades culturales y sociales. Algunos ejemplos recogidos por Colás Bravo y Contreras (2013), como el Programa de Formación de Padres de la Asociación Europea de Padres de Alumnos, ilustran cómo la cooperación y el diálogo entre familias y docentes pueden mejorar la calidad educativa.

Las familias no son el único contacto que puede nutrir el desarrollo del alumnado, ya que el entorno de cada centro ofrece diversas oportunidades de aprendizaje significativo. Un ejemplo es el aprendizaje-servicio, una metodología educativa basada en que el alumnado desarrolle un servicio para su comunidad

integrado en el aprendizaje curricular (Hervás Torres y Miñaca Laprida, 2015), suponiendo un impacto tanto social como pedagógico. Gracias a esta metodología, se puede observar cómo el contacto con la comunidad de manera solidaria y pedagógica desarrolla competencias y actitudes beneficiosas para el alumnado, promoviendo el pensamiento crítico, la toma de decisiones al involucrarse en su entorno y el conocimiento de la sociedad en la que viven (Hervás Torres y Miñaca Laprida, 2015). Este contacto también es positivo para los docentes, la comunidad y las familias del alumnado, ya que mejora sus relaciones al tener un contacto significativo y genera oportunidades de conocer las necesidades mutuas, adquiriendo habilidades y coordinándose de manera efectiva para adaptarse a las condiciones del entorno (Hervás Torres y Miñaca Laprida, 2015).

Otro enfoque a destacar se trata de la contextualización curricular. Esta implica ajustar las propuestas educativas a los contextos específicos donde se aplicarán, contraponiendo la lógica general a la local y destacando la importancia de vincular las propuestas curriculares con el entorno físico, biológico y humano (Zabalza, 2012). Según Zabalza (2012), este enfoque reconoce que los niños y las niñas no existen en abstracto, sino en contextos concretos que influyen en su identidad y necesidades. La escuela, al abrirse al diálogo con su entorno, se convierte en un espacio de aprendizaje más amplio y enriquecedor (Zabalza, 2012). La flexibilidad y la apertura son condiciones fundamentales para la contextualización, que implica una transformación profunda en las prácticas educativas, ya que el contexto se convierte en un recurso didáctico que permite comprender la diversidad, promover la participación comunitaria y desarrollar una actitud científica y respetuosa hacia la naturaleza (Zabalza, 2012). En definitiva, se trata de aproximarse a los recursos del entorno para formar a personas competentes, activas y solidarias, sin perder de vista la diversidad y la apertura hacia el mundo en su conjunto (Zabalza, 2012).

Por otro lado, se presenta la educación comunitaria, que se trata de un enfoque educativo que integra al alumnado en su comunidad, reconociendo su papel esencial dentro de ella y promoviendo una interrelación entre el ser humano y su entorno natural y social (Mamani Cussy, 2011). Esto implica una

transformación estructural del sistema educativo, alejándose de la lógica individualista para adoptar una perspectiva comunitaria que valore la enseñanza y la evaluación colectivas (Mamani Cussy, 2011). Según Mamani Cussy (2011), la educación comunitaria fomenta la integración del ser humano con la naturaleza y la comunidad, promoviendo capacidades naturales y un aprendizaje complementario orientado al bienestar colectivo, estando dirigida a que los individuos conozcan su propia existencia y posibilidades de acción dentro de su entorno social para poder contribuir en él.

La perspectiva ecoinclusiva guarda una estrecha relación con el contacto de los centros con su comunidad. Las escuelas comprometidas con la justicia social promueven la colaboración entre escuela y familia, desarrollando principios que corrigen la privación de recursos y los distribuyen equitativamente (Amaro y Martínez-Heredia, 2020). La justicia social requiere que las prácticas educativas ayuden a las libertades y beneficien a los más desfavorecidos, garantizando una distribución equitativa de la educación (Amaro y Martínez-Heredia, 2020). Además, la idea de que los niños aprenden independientemente de sus familias ha sido demostrada como falsa, ya que el aprendizaje es el resultado de las interacciones con el entorno, incluyendo docentes, familiares y otros adultos (Amaro y Martínez-Heredia, 2020). Las políticas sociales deben mejorar las relaciones entre la escuela y la familia, al igual que con la comunidad, para hacer de la inclusión un compromiso real y significativo (Amaro y Martínez-Heredia, 2020).

Erstad et al. (2021) presentan el concepto de "agencia transformadora" y hablan sobre su relevancia en la educación, destacando la necesidad de comprender y fomentar procesos de transformación tanto dentro como fuera de las escuelas. También enfatizan la "agencia relacional," que subraya la conexión y colaboración entre estudiantes y otros agentes educativos en diversos contextos, y la "agencia transformadora radical," que incorpora perspectivas políticas y activistas para superar pasividades en el desarrollo humano (Erstad et al., 2021). Los proyectos educativos analizados por Erstad et al. (2021) muestran cómo la colaboración entre docentes, estudiantes y comunidades puede generar un aprendizaje transformador, conectando el currículo escolar

con problemas sociales contemporáneos. Estos proyectos promueven la reflexión y la acción sobre cuestiones como prejuicios sociales, discriminación de género y pobreza; brindando al alumnado oportunidades para ser agentes activos en la transformación de su sociedad (Erstad et al., 2021).

Según Caballo Villar y Gradaílle Pernas (2008), la Educación Social es crucial tanto en el ámbito escolar como en el comunitario, resaltando su función en la interacción entre las escuelas y las comunidades locales. Caballo Villar y Gradaílle Pernas (2008) reconocen la complejidad inherente a esta relación, abarcando una variedad de temas desde la conciliación de horarios hasta la promoción de la convivencia y la participación familiar en la educación. En un contexto globalizado y en constante cambio, las instituciones educativas necesitan adaptarse, integrando nuevos agentes y enfoques pedagógicos para abordar eficazmente las necesidades emergentes (Caballo Villar y Gradaílle Pernas, 2008). Según Caballo Villar y Gradaílle Pernas (2008), es esencial desarrollar estrategias pedagógicas que fomenten la reflexión y la conciencia crítica, así como la colaboración entre el profesorado y los educadores sociales para coordinar las áreas curriculares transversales y para abordar las problemáticas sociales cotidianas de manera más efectiva. Caballo Villar y Gradaílle Pernas (2008) enfatizan la importancia de una educación que trascienda los límites del aula y se integre plenamente en la comunidad. Además, Erstad et al. (2021) resaltan la necesidad de un enfoque más inclusivo y planificado en la educación para fomentar la agencia transformadora y para preparar al alumnado para enfrentar y resolver problemas sociales actuales y futuros.

Calvo Álvarez (2009) destaca la importancia de la cultura inclusiva en la educación, centrándose en la comunidad y la participación como elementos clave. Una comunidad inclusiva solo puede formarse si sus miembros se sienten valorados y participan activamente en ella, lo que implica la colaboración de profesores, alumnos, familias y otros profesionales, así como el apoyo de la comunidad social cercana (Calvo Álvarez, 2009); promoviendo la formación de vínculos y la interdependencia. La inclusión no se limita al ámbito escolar, sino que también implica trabajar con la comunidad, considerando sus características

y necesidades (Calvo Álvarez, 2009). Es un proceso continuo que implica mejorar las instituciones educativas con la participación de toda la comunidad, identificando y minimizando los factores de exclusión (Amaro y Martínez-Heredia, 2020). La educación no solo contribuye al desarrollo personal y la participación ciudadana, pues a su vez promueve la inclusión social y una sociedad más igualitaria (Amaro y Martínez-Heredia, 2020).

Calvo Álvarez (2009) remarca que la educación es un derecho humano fundamental y que la participación activa de todos los miembros de la comunidad es indispensable para lograr una educación inclusiva de calidad, eliminando barreras para la participación y el aprendizaje, y promoviendo un entorno estimulante y diverso donde todos los alumnos puedan tener éxito en su aprendizaje y participar en igualdad de condiciones. Para eliminar o reducir las barreras en el aprendizaje, tanto la escuela como la sociedad deben trabajar en conjunto, reconociendo la diversidad de cada individuo y promoviendo una comunidad que acepte a todos sin discriminación (Calvo Álvarez, 2009). La educación inclusiva reconoce y valora la diversidad de cada individuo, lo que implica un sentido de pertenencia y participación en la comunidad, ofreciendo un entorno estimulante y adaptado a las necesidades de cada estudiante y estableciendo transiciones fluidas desde la escuela hasta la vida cotidiana y laboral (Calvo Álvarez, 2009).

La escuela inclusiva no puede existir separada de la sociedad, sino que debe convertirse en parte de una sociedad inclusiva que responda a las necesidades de toda la ciudadanía (Calvo Álvarez, 2009). Es fundamental que toda comunidad educativa promueva la pertenencia y la participación activa de todos sus miembros, así como el respeto a la diversidad, creando un entorno estimulante y diverso que facilite el aprendizaje y el crecimiento personal (Calvo Álvarez, 2009). Para lograrlo, según Calvo Álvarez (2009), es crucial desarrollar valores inclusivos compartidos por estudiantes, familias y profesionales. La justicia social es un imperativo ético, político y jurídico que debe reflejarse en las políticas sociales y educativas, por lo que, hasta que no se valore realmente a cada ser humano, los intentos de inclusión serán superficiales (Amaro y Martínez-Heredia, 2020).

En definitiva, la perspectiva ecoinclusiva en la educación aboga por un cambio estructural que permita la participación efectiva de todo el alumnado, eliminando desigualdades y promoviendo una educación de calidad que reconozca la interdependencia y ecodependencia de los seres humanos. La educación debe ser contextualizada, comunitaria y participativa, integrando a familias y comunidades en el proceso educativo para garantizar un aprendizaje significativo y equitativo. La colaboración entre escuela y comunidad es esencial para desarrollar una cultura inclusiva que valore y celebre la diversidad, promoviendo un entorno estimulante y adaptado a las necesidades de cada individuo, y asegurando que todos los miembros de la sociedad participen activamente en la creación de una educación inclusiva y de calidad.

Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es analizar las relaciones que el primer curso de Educación Primaria del CEIP Cisneros establece con su entorno.

Los objetivos secundarios son conocer las relaciones que se establecen entre el primer curso de Educación Primaria del centro y su entorno, y analizar la información obtenida desde una perspectiva ecoinclusiva.

Descripción del proceso

La recogida de información del presente trabajo ha sido realizada en las aulas del primer curso de Educación Primaria del Centro de Educación Infantil y Primaria Cisneros en la ciudad de Santander. El período de recogida de la información ha comprendido desde el 7 de febrero de 2024 hasta el 24 de mayo de 2024, correspondiendo con las prácticas de la carrera. La mayor parte de la información ha sido obtenida mediante la observación directa, aunque también se han realizado preguntas a una de las tutoras para profundizar el conocimiento y se han tenido en cuenta las conversaciones del día a día en el aula.

Recogida de información

Tabla 1

Salida para ver un concierto

ACTIVIDAD 1: *Concierto Didáctico de la Banda Sinfónica de la Policía Nacional*	
Sentido de la relación	Centro → Comunidad (el alumnado sale).
Propósito de la actividad	Esta actividad fue propuesta por la especialista de música para fomentar el gusto por la música y el aprendizaje de diversos instrumentos musicales. El Ministerio de Política Territorial y Memoria Democrática (2024) le dedicó un artículo a esta actividad, declarando que está planteada de manera que se trabajen los valores de la música entre el público infantil y los valores de la Policía, que según este artículo son el compañerismo, el respeto y la comprensión, además de acercar la figura del policía al alumnado y establecer que ayudar a la ciudadanía es su trabajo.
Descripción de la actividad	Es una actividad gratuita ofrecida en conmemoración por el bicentenario de la Policía Nacional. Se trató de un concierto de la Banda Sinfónica de la Policía Nacional destinado a un público infantil de entre seis y nueve años, al que también acudieron figuras como la Delegada de Gobierno en Cantabria, el Consejero de Educación, Formación Profesional y Universidades del Gobierno de Cantabria, la Concejal de Cultura, Educación y Juventud, la Jefa Superior de Policía, y la CEO de la Escuela Superior de Música Reina Sofía (Ministerio de Política Territorial y Memoria Democrática, 2024). Esta última dio un breve discurso como introducción al concierto en el que habló de la importancia de la música y ensalzó la imagen de la Policía. Este concierto sucedió en el Teatro CASYC de Santander, y en su entrada había policías recibiendo al alumnado y entregando folletos en los que, además de la marca de la policía, se mostraban imágenes de los instrumentos que empleaba la Banda Sinfónica con sus correspondientes nombres. Al principio, parecía que iba a ser un concierto convencional, pero resultó tener dramatización. Un policía entró en escena con la excusa de que encontró un bolso sin dueño y terminó, junto al director de orquesta, creando una historia lúdica en la que se le mostraba al público el nombre de los instrumentos y su sonido individual. También promocionaban que la policía está para protegerles y detener a quien no cumple la ley, pues otra persona actuó como ladrona y se llevó el bolso sin dueño, así que el policía la “detuvo”, y proyectaron vídeos e imágenes de perros policía y de una supuesta operación para detener la producción de juguetes falsos en una fábrica. La Banda Sinfónica de la Policía Nacional tocó canciones conocidas de *El Rey León*, *La Sirenita* y *La Pantera Rosa*, siendo durante esta última cuando entró la supuesta ladrona. Un policía escogió a un niño o niña de cada colegio para “dirigir la banda” y recibir un diploma por ello. Al final de la actuación, enseñaron pasos de baile para acompañar una canción que llamaron “La canción del policía”, en cuyo estribillo se introducía el número de teléfono de la policía para ser más sencillo de

	recordar, y la mayor parte del público infantil bailó y cantó junto al policía que dramatizaba mientras la Banda Sinfónica acompañaba lo cantado con música. El público infantil pareció disfrutar mucho, salvo por el caso de un niño con TEA que tiene hipersensibilidad auditiva, lo que le causó ansiedad en los momentos más ruidosos y movidos. A pesar de ser un espectáculo proporcionado por la policía, se habló más de música, instrumentos y el valor que esta tiene que de la función de la policía, pues al ser un evento preparado para edades de entre seis y nueve años adaptaron lo que querían transmitir a las ideas de "detener a quien incumple la ley" y "proteger a la ciudadanía".
Participantes del centro	1º, 2º y 3º de primaria, acompañados por sus respectivas tutoras, la especialista de música, y suficientes docentes y alumnado de prácticas como para ir mínimo dos controlando por grupo. También asistieron dos especialistas como apoyo para dos alumnos con TEA.
Miembros de la comunidad con quienes se establecen relaciones	La Policía Nacional.
Momento del curso en el que se lleva a cabo la actividad	20 de febrero de 2024 (segundo trimestre).
Duración de la actividad	Es una actividad puntual con una duración de unas dos horas, excluyendo la ida y la vuelta al centro.
Relación con el currículo	Con las competencias del área de Música.
Imágenes	Imagen del escenario durante el concierto (Anexo 1: Concierto Didáctico de la Banda Sinfónica de la Policía Nacional).

Tabla 2

Charla de un psicólogo sobre las funciones ejecutivas

ACTIVIDAD 2: *Mis poderes mentales*	
Sentido de la relación	Comunidad → Centro (personas entran).
Propósito de la actividad	Esta actividad se trata de una charla organizada por el Ayuntamiento de Santander e impartida por el psicólogo y profesor Ramón Soto Borbolla con el objetivo de trabajar con el alumnado las funciones ejecutivas del cerebro. Fue propuesta por el equipo directivo como continuidad a un trabajo de años anteriores.
Descripción de la actividad	Un psicólogo y profesor acudió al centro para impartir una charla en la que explicó y trabajó con el alumnado tres aspectos principales: control, memoria y atención. Utilizó actividades prácticas y lúdicas para desarrollar estas habilidades cognitivas. Para el control, implementó ejercicios de control inhibitorio, como cambiar la denominación de objetos o resistir el impulso de levantar la mano o decir la respuesta si se conoce. Para la memoria, realizó actividades de memorización de números y

	secuencias de colores con palitos de madera. Además, trabajó la atención mediante juegos auditivos y musicales en los que también se debían de utilizar el control y la memoria. Realizó la charla con el apoyo de una presentación en *PowerPoint* en la que se encontraban la mayoría de sus actividades. La charla fue interactiva y entretenida, aunque la atención de los niños y niñas disminuyó hacia el final. Esta se hizo por separado en las dos clases de primero de primaria, y en ambas sacaron de clase a los dos alumnos con TEA a pesar de que no se suele hacer esto casi nunca. Al ser una actividad puntual, no hay una continuidad o evaluación para comprobar cómo se trabajan las funciones ejecutivas en el aula, por lo que algunas tutoras la ven escasa.
Participantes del centro	1º de Primaria por separado A y B. Los dos alumnos con Trastorno del Espectro Autista, tanto el de 1ºA como el de 1ºB, fueron sacados de clase antes de que comenzara la exposición. Al día siguiente se efectuó la misma charla en las dos clases de 2º de Primaria.
Miembros de la comunidad con quienes se establecen relaciones	Ramón Soto Borbolla, psicólogo y profesor, por parte del Ayuntamiento de Santander.
Momento del curso en el que se lleva a cabo la actividad	5 de marzo de 2024 (segundo trimestre).
Duración de la actividad	Es una actividad puntual con una duración de una hora por clase.
Relación con el currículo	No con los Saberes Básicos, pero sí con competencias como Aprender a aprender.
Imágenes	Imagen de la portada de la presentación en *PowerPoint* que el psicólogo empleó como apoyo (Anexo 2: Mis poderes mentales).

Tabla 3

Salida para ver otro concierto

ACTIVIDAD 3: *Concierto pedagógico "Las vocales musicales"*	
Sentido de la relación	Centro → Comunidad (el alumnado sale).
Propósito de la actividad	Esta actividad fue propuesta por las especialistas de música para que el alumnado tuviese un contacto real con el mundo de la música vivenciando un concierto.
Descripción de la actividad	La salida al conservatorio Jesús de Monasterio se trató de una experiencia gratuita que consistió en un concierto presentado por una profesora del conservatorio que introducía de manera lúdica y teatralizada las secciones de la orquesta utilizando las vocales. La presentación incluyó diversas piezas clásicas interpretadas por la orquesta y una canción compuesta por alumnos del conservatorio tocada con guitarras. Hubo interacción con el público, incluyendo cánticos y la participación de una niña como directora. El concierto presentó varios instrumentos de forma individual y en conjunto, incluyendo algunos que

	no pertenecían a la orquesta. Además, una cantante enseñó una canción en la que los niños respondían a su voz, acompañados por la orquesta. Al final del concierto, la presentadora alentó al público infantil a matricularse para aprender a tocar instrumentos en el conservatorio. La extensión de la actividad retrasó bastante el almuerzo del alumnado, y la participación del público con ánimos de la presentadora para que hubiese muchos gritos fue excesiva.
Participantes del centro	1º y 2º de Primaria, acompañados por sus respectivas tutoras, la especialista de música, dos ATEs para los alumnos con TEA y el alumnado de prácticas de las tutoras asistentes.
Miembros de la comunidad con quienes se establecen relaciones	Personal del Conservatorio Jesús de Monasterio.
Momento del curso en el que se lleva a cabo la actividad	19 de marzo de 2024 (segundo trimestre).
Duración de la actividad	Es una actividad puntual con una duración de casi dos horas, excluyendo la ida y la vuelta al centro.
Relación con el currículo	Con las competencias del área de Música.

Tabla 4

Presentación del alumnado ante sus familias

ACTIVIDAD 4: *Exposición sobre la salud ante las familias*	
Sentido de la relación	Comunidad → Centro (personas entran).
Propósito de la actividad	Esta exposición se realizó como parte de un proyecto sobre la salud, siendo esta su producto final. Fue añadida por las tutoras dentro de la programación del aula, y su propósito era que el alumnado elaborase su discurso y los materiales del botiquín a medida que iban adquiriendo conocimientos.
Descripción de la actividad	En esta actividad, se invitó a las familias a presenciar una presentación sobre el tema de la salud preparada por el alumnado en clase. Se hicieron invitaciones individuales y se limitó la asistencia a un miembro de la familia por niño debido al espacio disponible en el aula. Los estudiantes se agruparon en diversos temas: descanso, ejercicio, salud emocional, alimentación, naturaleza y tecnología. Se fomentó el trabajo colaborativo y se implicó a las familias en ello, siendo esto algo que ellas mismas demandan. La actividad comenzó con una charla en la que cada grupo expuso el contenido de su botiquín, una caja decorada con elementos relacionados con su tema. Los alumnos y alumnas utilizaron gestos para ayudar con su memorización y presentación. El alumno con TEA de 1ºB leyó su parte con el apoyo de pictogramas aprendidos tras un entrenamiento previo. Después de las exposiciones, se llevó a cabo una

	actividad tipo "bingo", en la que los niños y sus familiares colocaban tarjetas con pictogramas relacionados con la salud en una tarjeta, leyendo cada alumna o alumno su pictograma correspondiente. Esta actividad fue seguida por la entrega de diplomas al alumnado por su esfuerzo. Posteriormente, los niños y niñas mostraron a sus familiares las manualidades que habían hecho con su grupo para el botiquín y participaron en juegos de mesa variados, mezclándose entre familias y grupos de mesas. La actividad se realizó al mismo tiempo en ambas clases de primero de primaria por separado, por lo que solo acudí a la de 1ºB, pero al haber estado con ambos durante la preparación en las dos semanas previas a la actividad, observé que ambas se adaptaron a las necesidades individuales de cada estudiante y se mantuvo una dinámica similar en todas las presentaciones. Una docente que vio parte de las dos presentaciones considera que la de 1ºA sonó más natural porque empleaban menos gestos de apoyo a la memorización.
Participantes del centro	Las dos clases de primero por separado y sus tutoras.
Miembros de la comunidad con quienes se establecen relaciones	Familiares del alumnado del primer curso de Educación Primaria.
Momento del curso en el que se lleva a cabo la actividad	19 de abril de 2024 (tercer trimestre).
Duración de la actividad	Se trata de una actividad puntual con una duración de una hora y media.
Relación con el currículo	Se relaciona con todos los Saberes Básicos de hábitos saludables del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.
Imágenes	Imagen de un cartel colgado a la entrada de las aulas para anticipar las actividades que se harían (Anexo 3: Exposición sobre la salud ante las familias).

Tabla 5

Participación en el movimiento "Street for Kids"

ACTIVIDAD 5: *Street for Kids*	
Sentido de la relación	Centro → Comunidad (el alumnado sale).
Propósito de la actividad	Apoyar una iniciativa del AMPA porque sigue los mismos valores de sostenibilidad del colegio. Esta iniciativa se comunicó al equipo directivo y en los ciclos se decidió su participación. El objetivo es conectar con la comunidad para manifestar la necesidad de calles más seguras para las personas, en especial para la infancia, con más acercas y menos automóviles.
Descripción de la actividad	La actividad consistió en que el alumnado jugara en la calle cortada por la policía de tráfico. Diez minutos antes de su inicio, el equipo directivo y los conserjes colocaron carteles y juegos por el fragmento de la calle Cardenal Cisneros designado para el evento. Los juegos incluían bloques

	de lego gigantes, un cuatro en raya enorme, cajas de cartón y un ajedrez de gran tamaño. A las diez de la mañana, con el tráfico vehicular ya cortado, salió todo el alumnado de Educación Primaria acompañado de sus tutores y alumnado de prácticas, quienes habían sido previamente designados para vigilar una de las tres zonas en las que se había dividido la calle para asegurar que en todas partes hubiese vigilancia suficiente. Las familias del AMPA también se unieron a la actividad, tomando fotos y vigilando. La librería La Vorágine, que se encuentra al lado del centro en la misma zona de la calle cortada, proporcionó mesas y libros para que los participantes pudieran leer en la calle. Tras una hora de juegos, un grupo de voluntarios del tercer ciclo fueron desde el final de la zona cortada hasta la puerta de entrada al centro marchando mientras tocaban tambores y otros instrumentos de percusión con la directora al frente, pues también ejerce como especialista de música. A medida que avanzaban, el alumnado de Educación Infantil fue saliendo junto a sus tutoras, reuniéndose todas las personas del centro en la zona de la calle frente a la entrada. Una vez estuvieron todos, unas alumnas de sexto de primaria leyeron un manifiesto en el que se declaraba la importancia y sentido del evento y del movimiento *Street for Kids* (Figura 5 del Anexo 4: *Street for Kids*). Tras esto, el alumnado de Educación Primaria regresó al edificio, mientras que el de Educación Infantil se quedó para iniciar con su hora de juego en la calle supervisados por sus tutoras y otros especialistas asignados. Se garantizó la presencia de ATEs para el alumnado con TEA durante toda la actividad. La organización de este año ha tenido quejas en cuanto al empleo de los materiales lúdicos en la calle. No se han respetado las aceras para el tránsito de peatones y los tutores no tenían asignados juegos o actividades.
Participantes del centro	Todas las clases, docentes y alumnado de prácticas de Educación Primaria, con el apoyo de ATEs y la supervisión de los miembros del equipo directivo. Educación Infantil lo hizo por separado la hora siguiente.
Miembros de la comunidad con quienes se establecen relaciones	Toda la calle Cardenal Cisneros y las personas que pasaron por ahí ese día, las familias miembros del AMPA que vinieron a colaborar, y la policía de tráfico que cortó la calle.
Momento del curso en el que se lleva a cabo la actividad	26 de abril de 2024 (tercer trimestre).
Duración de la actividad	Es una actividad puntual con una duración de una hora.
Relación con el currículo	No guarda una relación directa con el currículo, aunque en el sexto curso de Educación Primaria se trabaja la Competencia Lingüística al elaborar el texto del manifiesto.
Imágenes	Imagen del cartel creado por el centro para el evento (Figura 4 del Anexo 4: *Street for Kids*).

Tabla 6

Visita a la granja La Mina

ACTIVIDAD 6: *Excursión a la granja La Mina*	
Sentido de la relación	Centro → Comunidad (el alumnado sale).
Propósito de la actividad	Relacionar algunos de los contenidos de los seres vivos trabajados en el aula con un contacto real en la naturaleza. Se trata de una actividad programada desde el centro para primero de Primaria.
Descripción de la actividad	La salida consistió en una visita a la granja La Mina, ubicada en el extremo este del Parque de la Naturaleza de Cabárceno. Viajamos en autobús, y al llegar nos esperaba una de las monitoras para guiarnos a la granja. Una vez en el edificio, el alumnado se dividió en función de la clase a la que pertenecen, A o B, y se identificó a cada grupo con pañuelos azules y rojos. Los monitores explicaron que cada grupo acompañaría a un monitor, quien tenía designada una actividad concreta, y mientras un grupo hacía una cosa el otro grupo haría otra y después se intercambiarían. Una de las actividades comenzó por observar huevos y pollitos en una incubadora, en la que un monitor explicó su funcionamiento y el proceso de desarrollo del huevo en pollito, mostrándolo con ejemplos reales utilizando los huevos. Tras esto, otra monitora guio al grupo por la zona del jardín para mostrarles todos los animales de la granja y alimentar a varios de ellos, proporcionando explicaciones sobre las características y el cuidado que requería cada especie a medida que el alumnado los iba viendo. Por último, se ordeñó por turnos a una vaca falsa. La otra actividad consistió en subir por el monte, guiados por el monitor correspondiente, hasta llegar a un pequeño establo en el que el alumnado dio un corto paseo en poni de manera individual por turnos. Después, de nuevo por turnos individuales, se subieron a un columpio. Antes de bajar el monte para volver a la granja, el monitor hizo un recorrido por una zona con calaveras de diversos animales expuestas, preguntando al alumnado si reconocían la especie a la que pertenecía cada una. A lo largo de ambas actividades, además de aportar información relacionada con lo que se estaba haciendo, los monitores iban haciendo preguntas de repaso sobre lo que les habían explicado con anterioridad y para repasar conocimientos de la naturaleza que se trabajan en la escuela. Tras la hora de la comida, se hicieron otras dos actividades, de nuevo dividiendo al alumnado en los dos grupos designados. Una consistió en pasear en trenecito por la zona, y la otra en acariciar por turnos a un conejo, un pollito y una chinchilla mientras la monitora enseñaba cosas sobre ellos. Los animales de la granja parecían estar bien cuidados. Los dos alumnos con TEA de primero no asistieron a la salida, por lo que no vino ninguna ATEs ni pude presenciar qué adaptaciones realizan los monitores en estos casos.
Participantes del centro	A esta excursión han acudido solo las dos clases de primero de Primaria, pero algunos otros cursos del centro, como las clases de tres años, han participado en la actividad en días diferentes.
Miembros de la comunidad con	Personal de la granja La Mina.

quienes se establecen relaciones	
Momento del curso en el que se lleva a cabo la actividad	29 de abril de 2024 (tercer trimestre).
Duración de la actividad	Es una actividad puntual con una duración de 7 horas, incluyendo la ida y vuelta en autobús.
Relación con el currículo	Se relaciona con las características de los seres vivos en el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.
Imágenes	Imágenes de la situación de diversos animales en la granja La Mina (Anexo 5: Excursión a la granja La Mina).

Tabla 7

Actividades en la librería "La Vorágine"

ACTIVIDAD 7: *Cuentacuentos en La Vorágine*	
Sentido de la relación	Centro → Comunidad (el alumnado sale).
Propósito de la actividad	Realizar una actividad de lectura durante la semana del Día del Libro en el entorno cercano al colegio. La iniciativa fue de la propia librería, que contactó con las tutoras, y estas decidieron participar.
Descripción de la actividad	La actividad consistió en una visita a la librería La Vorágine. En ella, tras una breve presentación por parte de las dueñas del local en la que explicaron la función social de su librería, el miembro en prácticas del personal de la tienda encargado de la organización de la actividad leyó al alumnado el álbum ilustrado "Yo no soy un monstruo" de Shinsuke Yoshitake de manera lúdica e interactiva. Tras esto, se propusieron dos juegos: uno similar al teléfono escacharrado pero con gestos simulando emociones en lugar de con palabras, y otro como el director de orquesta en el que se adivinaba la emoción representada por gestos. Este último resultó ser demasiado fácil para el alumnado, por lo que terminó jugándose al director de orquesta convencional. Por último, se distribuyeron cómics y álbumes ilustrados por la zona de lectura de la librería para que las niñas y niños tuviesen un tiempo de lectura en la tienda antes de volver al centro. La actividad se hizo en dos sesiones separadas, la primera con 1ºB y la segunda con 1ºA. Al ser la primera, en la sesión de 1ºB se alargaron los juegos ante los imprevistos y las modificaciones por la facilidad de los mismos, por lo que el tiempo de lectura fue escaso. Estos aspectos fueron tomados en consideración por el responsable de las actividades para mejorar la sesión de 1ºA. En esta, los juegos fueron breves para dejar más tiempo de lectura autónoma. El alumno con TEA de 1ºB estuvo acompañado por especialistas en todo momento, quienes trataban de asegurar su participación en las actividades propuestas.

Participantes del centro	Ambas clases de primero de Primaria por separado debido al espacio limitado de la librería. También participan otras clases del centro por su cuenta.
Miembros de la comunidad con quienes se establecen relaciones	Personal de la librería La Vorágine.
Momento del curso en el que se lleva a cabo la actividad	30 de abril de 2024 (tercer trimestre).
Duración de la actividad	Es una actividad puntual con una duración de aproximadamente una hora y quince minutos.
Relación con el currículo	Se fomenta la lectura, por lo que se relaciona con el área de Lengua y Literatura.

Tabla 8

Salida al Museo de Prehistoria y Arqueología de Cantabria

ACTIVIDAD 8: *Visita al MUPAC*	
Sentido de la relación	Centro → Comunidad (el alumnado sale).
Propósito de la actividad	Utilizar recursos del entorno y promover el patrimonio cultural. Esta actividad fue programada por las tutoras desde el centro para las clases de primero, coincidiendo con el trabajo en el aula sobre el pasado y las líneas del tiempo.
Descripción de la actividad	La actividad consistió en una visita guiada por el Museo de Prehistoria y Arqueología de Cantabria. El alumnado se dividió en dos grupos en función de sus clases. La clase de 1ºA fue con una guía que, además de hablar sobre la Prehistoria y explicar cosas sobre los hallazgos que se exponían en el museo, interactuaba con los niños y las niñas mediante preguntas y comentarios. En cambio, la clase de 1ºB fue con un guía que hacía buenas explicaciones pero no interactuaba con el alumnado, por lo que terminaron la visita casi veinte minutos antes que el otro grupo.
Participantes del centro	Ambas clases de primero de Primaria, sus tutoras, el especialista AL y una ATE para acompañar a un alumno con TEA.
Miembros de la comunidad con quienes se establecen relaciones	Personal del MUPAC.
Momento del curso en el que se lleva a cabo la actividad	17 de mayo de 2024 (tercer trimestre).

Duración de la actividad	Se trata de una actividad puntual con una duración de una hora, excluyendo la ida y vuelta al centro.
Relación con el currículo	Con el área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, en concreto con las competencias relacionadas con el patrimonio cultural y las líneas del tiempo.
Imágenes	Imágenes de algunos elementos y espacios de la exposición (Anexo 6: Visita al MUPAC).

Resultados

Antes de comenzar con el análisis de las actividades registradas, es necesario realizar una descripción de los aspectos que serán analizados desde la perspectiva ecoinclusiva. Las categorías de este análisis son la ecodependencia, la interdependencia y la visión pedagógica, estando esta última relacionada con el currículo de Educación Infantil y Primaria de Cantabria (Decreto 66/2022).

La ecodependencia se trata de una idea fundamental de la perspectiva ecoinclusiva que considera que los seres humanos formamos parte de la naturaleza y, por tanto, dependemos de ella (Herrero, 2013). Esta dependencia no debe confundirse con la explotación de los recursos naturales dañando al planeta, sino que promueve el respeto por toda la vida en el planeta, presentando a las personas como un ser vivo más que vive gracias a la naturaleza y debe respetarla. Para considerar si la idea de la ecodependencia está presente en las actividades de contacto con la comunidad realizadas por primero de primaria en el centro, se va a observar si se promueve o se mantiene un contacto significativo con la naturaleza, visitando espacios naturales o aprendiendo sobre ellos de manera respetuosa con el medio ambiente y con la vida que habita en él.

Al igual que la ecodependencia, la interdependencia es una idea fundamental de las que conforman la perspectiva ecoinclusiva, pues es la que recoge los aspectos inclusivos de la misma. Esta idea declara que los seres humanos somos dependientes entre nosotros, ya que sin importar las capacidades de cada persona, en cualquier momento se puede necesitar el apoyo y cuidado de otros ante situaciones de vulnerabilidad (Herrero, 2013). Tanto por el cuidado de los cuerpos vulnerables como por nuestra salud emocional, los seres humanos no podemos vivir bien en soledad; necesitamos

compañía. La conexión de la interdependencia con la inclusión se fundamenta en que todos debemos formar parte de la sociedad, tanto en presencia como en participación, y en este conjunto de personas cada uno tendrá sus propias capacidades y discapacidades, siendo estas últimas compensadas con el apoyo de los demás, y viceversa. Para observar si esta idea se manifiesta en las actividades de contacto con la comunidad del primer curso de Educación Primaria del centro, se tendrá en cuenta la presencia del alumnado y su participación, viendo si alguien se queda fuera o, a pesar de estar presente, no se le incluye en la participación de la actividad. También se considerará la promoción de las relaciones interpersonales y el cuidado entre compañeros.

Por último, la visión pedagógica en este análisis se trata de los aspectos curriculares que se están trabajando con las actividades, incluyendo los valores tanto explícitos como implícitos, ya que a pesar de que las docentes recogen una conexión concreta con los aprendizajes del currículo en ciertas actividades, se pueden trabajar otras competencias o se transmiten valores implícitos que no se alinean con los fundamentos de la perspectiva ecoinclusiva.

En las actividades de contacto con la comunidad realizadas por el curso de primero de Educación Primaria del centro, la ecodependencia es escasa. Tan solo una de las ocho actividades registradas implicaba un contacto real con la naturaleza, siendo esta la visita a la granja La Mina, y a pesar del buen cuidado que el personal aparentaba mantener con los animales, al ser una granja estos están en cautiverio. El respeto por la naturaleza incluye el dejarles vivir en libertad, cuidando su hábitat natural. La granja estaba bien cuidada, tenía buenas instalaciones y espacios amplios, y el personal explicaba las características particulares de cada especie y sus necesidades en base a estas. Además, había varios animales sueltos por el prado de la granja, y el personal dijo que cuando no tienen visitas infantiles por colegios o cumpleaños sueltan a la mayoría de los animales, pero con la cantidad de visitas que recibe la granja sus animales siguen pasando mucho tiempo encerrados, y esto es lo que ven sus visitantes. Los animales pequeños, como conejos y chinchillas, estaban en jaulas pequeñas en un espacio cerrado no natural, y aunque a la hora de acariciarlos la monitora explicó la importancia del respeto y el cuidado para no estresarlos, las

condiciones del espacio no eran adecuadas para un animal. A pesar de todo ello, la realización de actividades al aire libre en un espacio natural, observando la biodiversidad de la zona y recibiendo explicaciones del personal sobre la flora autóctona y el cuidado de los animales es una experiencia que puede influir positivamente en el comportamiento del alumnado hacia el medio ambiente.

Como ya se ha mencionado, esta fue la única salida en la que se tuvo un contacto real con la naturaleza, pero la idea de ecodependencia es tratada en otras tres actividades. La primera es la charla sobre la salud ante las familias del alumnado, en la que se comentó sobre cómo estar en espacios naturales es bueno para la salud, pero se quedó en eso, y tampoco es que se ponga mucho en práctica en el centro. Debido a que este se encuentra en el centro de la ciudad, aceptan muchas actividades en su entorno cercano y, principalmente por los costes de desplazamiento, realizan escasas salidas a la naturaleza. A pesar de ello, el centro declara estar comprometido con el cuidado del medio ambiente, y esto se puede ver en la segunda actividad que trata la idea de ecodependencia, *Street for Kids*. Esta actividad, realizada en un espacio al aire libre que suele estar ocupado por el tráfico, refleja un compromiso con la ecodependencia, al promover un entorno más seguro y sostenible solicitando calles con menos automóviles y más espacio para peatones. De esta manera, se fomenta un uso responsable del espacio urbano que favorece tanto la salud urbana como el medio ambiente.

La actividad de *Street for Kids* otorga importancia al contacto con el entorno y la inclusión de elementos de la naturaleza, como árboles, en las calles, pidiendo la reducción de la contaminación y del ruido que perjudican tanto a la naturaleza como al bienestar humano. Además, el uso de materiales lúdicos como cajas de cartón respalda la idea de reducir el impacto ambiental mediante el empleo de recursos reutilizables y reciclables. La tercera actividad en la que se trató la idea de ecodependencia fue la visita al MUPAC, pues la guía del museo explicaba cómo los humanos en el pasado dependían de la naturaleza y la cuidaban y respetaban al saber que sin ella no podían vivir, cosa que en el presente no ha cambiado aunque el modo de vida actual parezca ir en contra de

ello; pero como el objetivo de la salida era conocer el pasado en general desde lo mostrado en el museo no se trató mucho más el tema. Por todo ello, se puede concluir que aunque los ideales de cuidado del medio ambiente del centro se alinean con la idea de ecodependencia de la perspectiva ecoinclusiva, se realizan escasas actividades de contacto significativo con espacios naturales, en parte debido a su ubicación urbana, pero también porque el propio centro no busca oportunidades cercanas por sí mismo.

Respecto a la interdependencia e inclusión en las actividades, podemos encontrar aspectos a destacar en todas ellas. Comenzando por el concierto de la Banda Sinfónica de la Policía Nacional, se fomentaban los valores del compañerismo y el respeto, mostrando al alumnado que hay personas dispuestas a ayudarles cuando les pase algo malo; ensalzando la imagen de la policía en un evento cuyo centro debía ser la música. En contraposición, el concierto en el Conservatorio Jesús de Monasterio priorizaba la música, mostrando mediante la intervención de un grupo de alumnos del conservatorio que tocaron una canción propia que con el aprendizaje y el apoyo de músicos profesionales los niños y las niñas del público también podían aprender a tocar instrumentos y componer juntos. Ambos conciertos, al ser espectáculos en escenario, no permitían una gran interacción entre el público ni con los presentadores, cosa que trató de remediarse con peticiones de respuesta general o participaciones particulares como directores de orquesta, pero en el caso del Conservatorio Jesús de Monasterio la constante motivación de la presentadora a que el público gritase en gran volumen terminó siendo excesiva.

La charla del psicólogo fue interactiva y colaborativa, promoviendo la participación del grupo. Sin embargo, la decisión de sacar del aula a los dos alumnos con TEA de ambas clases se aleja de una perspectiva inclusiva, por lo que va en contra de la idea de interdependencia en la que un docente o compañero podría haber apoyado a estos alumnos para que participasen en las actividades de la charla. Además, viniendo el psicólogo por parte del Ayuntamiento de Santander, se esperaría una adaptación de las actividades para que todos pudiesen participar al margen de sus capacidades.

En cuanto a la charla del alumnado sobre la salud ante sus familias, se pueden encontrar aspectos positivos en términos de interdependencia. El trabajo colaborativo entre el alumnado para desarrollar el proyecto y la implicación de sus familias son prueba del apoyo mutuo y la cooperación. La invitación a las familias y su participación grupal en los juegos de mesa promueven un sentido de comunidad y refuerzan la idea de que todos, independientemente de sus capacidades, tienen algo valioso que aportar. El uso de gestos para ayudar a la memorización y la inclusión del alumno con TEA con el apoyo de pictogramas demuestran un esfuerzo por adaptar la actividad a las necesidades individuales, asegurando que todos los estudiantes puedan participar de manera significativa. Por otro lado, la participación de las familias en el aprendizaje de sus hijos era escasa. Además de ver la charla y jugar entre todos, no se realizaba ninguna actividad que implicase a las familias y pudiese suponer un aprendizaje significativo para el alumnado. Todo el trabajo grupal y colaborativo lo hicieron los estudiantes en grupo con sus tutoras, y las familias solo acudieron al centro a ver el resultado final sin involucrarse más allá. Cabe destacar que, durante el rato que las familias jugaban juntas a juegos de mesa, se sacó del aula al alumno con TEA de 1ºB debido a que su familia no había venido y se estaba agobiando con el ruido de tantas personas en un aula, por lo que en lugar de crear un espacio de juego apto para todos se excluye a quien no puede participar de la manera establecida.

Street for Kids destaca significativamente en cuanto a la interdependencia. La colaboración entre el AMPA, el equipo directivo, los tutores, el alumnado de prácticas y las familias demuestra una comunidad cohesionada que trabaja junta por un objetivo común. La participación activa de todos los niveles educativos, desde Educación Infantil hasta Primaria, y la inclusión de familias voluntarias para ayudar con la vigilancia y ATEs para apoyar a los alumnos con TEA aseguran que todos los estudiantes están involucrados y cuidados durante el evento. Este enfoque inclusivo promueve el sentido de pertenencia y colaboración, resaltando la importancia de apoyarse mutuamente en la creación de un entorno seguro y acogedor. Asimismo, el propio mensaje de la actividad

promueve un contacto más cercano y comunitario entre las personas, conviviendo en calles adaptadas para una vida sostenible.

La salida a la granja La Mina fue adecuada en términos de interdependencia. Los alumnos podían hablar y jugar entre ellos, respetando los momentos en los que se requería silencio para escuchar a los monitores o para no molestar a los animales. La interacción con el personal de la granja era constante, respondían cualquier pregunta, comentaban curiosidades y hacían preguntas al alumnado para fomentar su curiosidad y su aprendizaje. Todo el alumnado asistente estuvo incluido en la participación sin problemas, aunque los dos alumnos con TEA faltaron ese día, por lo que no pude ver cómo el personal habría adaptado las actividades y explicaciones para que ellos participasen. En la página web de la granja, muestran cómo tienen preparados pictogramas que explican las actividades y presentan elementos clave de la granja para el alumnado TEA o quien quiera que los necesite (Granja La Mina, 2024).

Respecto a la actividad en La Vorágine, la iniciativa de la librería de contactar con las tutoras y la participación activa del personal de la tienda muestran cómo diferentes actores de la comunidad pueden trabajar juntos para enriquecer la experiencia educativa de los estudiantes. Los juegos propuestos durante la actividad también fomentan la interdependencia al requerir la participación y colaboración del grupo para su realización. Además, la adaptación de los juegos en la segunda sesión en respuesta a la retroalimentación muestra cómo la interdependencia puede conducir a la mejora continua de las actividades educativas. A pesar de que cuando hablamos con las dueñas para reservar las horas olvidamos comentarles que preparasen las actividades teniendo en cuenta a los niños con TEA, el encargado se esforzó por incluirlos en los juegos para que pudiesen participar. En el momento de lectura, la librería les preparó cómics y álbumes ilustrados que pudieran ser de su gusto para que los leyesen, y el encargado leyó con varios niños en ese rato.

Por último, la visita al MUPAC no destacó en cuanto a la interdependencia. Era una guía por el museo explicando algunas de sus partes. La guía que iba con 1ºA les hacía preguntas y recibía cualquier duda, e incluso les agradeció por

su buen comportamiento, pero el guía de 1ºB no mantuvo ninguna interacción con el grupo, limitándose a explicar las cosas. En cuanto a la adaptación del recorrido, esta también era escasa. La iluminación del museo no era agradable para la vista, por lo que cualquiera con problemas visuales habría tenido dificultades para ver las exposiciones. Todas las explicaciones eran orales, así que los dos alumnos con TEA, que obtienen la mayoría de la información mediante la vista y el tacto, deambulaban mirando las exposiciones sin entender lo que les decían. En definitiva, las actividades promueven la interdependencia desde las relaciones y el aprendizaje colaborativo, aunque las adaptaciones para que todos puedan participar plenamente en las actividades son mejorables, y en ocasiones inexistentes al no permitir ni la presencia de todos.

La visión pedagógica, al igual que la interdependencia, está presente en todas las actividades realizadas por la clase de primero de Educación Primaria en el centro. A continuación, se analizará la concordancia entre la intención educativa de las tutoras y el desarrollo de las actividades, así como los valores explícitos e implícitos que estas fomentan. La única actividad que puede tener un valor pedagógico nulo para el alumnado es la charla del psicólogo, pues a pesar de que la tutora declaró que se trabajan Saberes Básicos como Aprender a aprender, en una charla de una hora no se puede trabajar en profundidad una competencia tan importante. Además, esa misma tutora admitió que la actividad es más para que los docentes refresquen la memoria sobre las funciones ejecutivas y observen cómo está su alumnado a nivel cognitivo, que para que los propios niños aprendan algo. Para eso, la charla podría ser para los docentes fuera del horario lectivo, brindándoles herramientas útiles para trabajar las funciones cognitivas en el día a día del aula y no solo durante una hora en una charla de un psicólogo privado contratado por el Ayuntamiento de Santander.

Respecto al concierto de la Banda Sinfónica de la Policía Nacional, a pesar de que la intención del centro era conectar al alumnado con la música real y aprender sobre ella, la teatralización del evento terminó siendo una oda a la labor de la policía. El concierto promovía el gusto por la música y enseñaba sobre diversos instrumentos musicales de manera lúdica y accesible para los niños, integrando valores explícitos como el respeto y el compañerismo, que son

consistentes con una educación inclusiva y colaborativa. Sin embargo, el evento también tiene un componente propagandístico al ensalzar la imagen de la Policía Nacional, incluyendo valores implícitos de admiración y respeto a la figura del policía que no se alinean con los principios de una educación crítica y reflexiva. Es importante que las actividades pedagógicas se centren en fomentar un pensamiento crítico y en promover valores de autonomía y justicia social, evitando la idealización de instituciones sin un análisis crítico. Además, se incluyeron imágenes del entrenamiento de perros policía para llamar la atención del alumnado, fomentando la explotación animal con fines laborales. La música terminó quedando en segundo plano frente a la constante promoción de la imagen de la policía, finalizando el concierto con la única canción en la que todo el público pudo participar cantando y bailando, siendo esta, de nuevo, sobre la figura del policía.

Por otro lado, el concierto gratuito del Conservatorio Jesús de Monasterio, al ser una actividad creada por personas dedicadas a la enseñanza de la música en una institución pública, sí que cumple íntegramente con el objetivo de acercar al alumnado a la música mediante un concierto real para fomentar el gusto musical. Desde la perspectiva pedagógica, la actividad es rica en contenido educativo y cumple con varios objetivos curriculares, introduciendo al alumnado a la música clásica y a la estructura de una orquesta, promoviendo el interés por la música y la participación activa. La presentación lúdica y teatralizada ayudó a captar la atención de los niños y a hacer el aprendizaje más accesible y memorable. En cuanto a la charla sobre la salud antes las familias, desde una visión pedagógica, se trata de una actividad muy completa y bien estructurada. El proyecto aborda varios aspectos del currículo relacionados con la salud, incluyendo descanso, ejercicio, salud emocional, alimentación, naturaleza y tecnología. Los estudiantes no solo adquirieron conocimientos teóricos, sino que también desarrollaron habilidades prácticas como la elaboración de discursos y la creación de materiales. La entrega de diplomas y la exhibición de manualidades reconocen y celebran el esfuerzo del alumnado, fomentando un sentido de logro y motivación.

La actividad de *Street for Kids* no trabaja ninguna competencia de manera directa, pero la educación en valores enriquecedores y alineados con la perspectiva ecoinclusiva está presente en todo el evento. Se fomenta el aprendizaje práctico y el desarrollo de competencias ciudadanas al involucrar a los estudiantes en una manifestación pública sobre un tema de relevancia social y ambiental. El alumnado de todo el centro no solo aprende sobre la importancia de tener calles seguras, sino también sobre la organización comunitaria, el trabajo en equipo y la expresión pública de sus ideas y valores. El acto de leer un manifiesto por parte del alumnado del sexto curso y la participación activa en la creación y desarrollo de la actividad proporciona una experiencia educativa completa que combina conocimientos teóricos y habilidades prácticas. Sin embargo, la queja sobre la falta de organización en el uso de los materiales lúdicos y la no delimitación adecuada de las aceras para el tránsito de peatones sugiere áreas de mejora en la planificación y ejecución de la actividad.

La salida a la granja La Mina está correctamente alineada con el currículo y los objetivos educativos planteados para esta actividad. Esta proporciona una experiencia práctica y vivencial que complementa los contenidos teóricos sobre los seres vivos trabajados en el aula. Las actividades están diseñadas para ser educativas y entretenidas. El enfoque en el aprendizaje activo, a través de la observación directa, la interacción con los animales y la participación en actividades como el recorrido por el entorno natural, enriquece el entendimiento del alumnado sobre los temas tratados. Además, el uso de preguntas y repasos durante la actividad refuerza los conocimientos adquiridos y promueve un aprendizaje significativo. Por otro lado, en esta salida se transmite el valor implícito de normalizar que a los animales se les prive de su libertad, al presentar al alumnado un entorno donde los animales están confinados y utilizados para la explotación y el entretenimiento humano, lo que contradice los principios de respeto y ecodependencia que deberían promoverse en una educación ecoinclusiva.

En cuanto a la actividad en la librería La Vorágine, desde la visión pedagógica se alinea con una perspectiva inclusiva en el aprendizaje. La elección de un álbum ilustrado sobre la salud emocional, tal y como se solicitó al

reservar las horas, y la lectura interactiva promueven la participación activa del alumnado y fomentan el desarrollo del pensamiento crítico y la empatía. De esta manera, se incluyeron contenidos trabajados con anterioridad en el aula al mismo tiempo que se cumplía el objetivo principal de fomentar la lectura. Cabe destacar que las dueñas de la tienda, antes de comenzar con las actividades, hablaron sobre cómo trabajan para que su local cumpla una función social de contacto con la comunidad, permitiendo a las personas leer los libros en la propia tienda sin haberlos comprado y organizando diversos eventos con el barrio, lo cual promueve valores implícitos de colaboración, compañerismo y participación con la comunidad.

La visión pedagógica que las tutoras tenían respecto a la visita al MUPAC concuerda con los aprendizajes de la actividad, ya que en esta el alumnado aprendió mediante la observación de hallazgos reales y de recreaciones, así como con las explicaciones de los guías, sobre los humanos del pasado en Cantabria. La visita al museo complementa el trabajo en el aula sobre el pasado y las líneas del tiempo, proporcionando a los estudiantes una comprensión más tangible y concreta de estos conceptos. En definitiva, la visión pedagógica que transmiten las actividades durante su desarrollo se alinean con la intención de las tutoras o del centro en cuanto al aprendizaje del alumnado, aunque en ocasiones se introducen valores implícitos que pueden perjudicar el pensamiento crítico de los estudiantes, como la idealización de la figura del policía o la normalización de encerrar a los animales robando su libertad.

Por todo ello, se puede concluir que, a pesar de la cantidad y variedad de actividades de contacto con la comunidad que el centro lleva a cabo en su primer curso de Educación Primaria, se encuentran múltiples aspectos a mejorar en estas relaciones al analizarlas desde una perspectiva ecoinclusiva. Esto se debe en gran medida a que la idea de ecodependencia es escasa, ejerciéndose un contacto real con la naturaleza tan solo en una de las actividades. Es necesario mencionar que se iban a realizar otras dos salidas a espacios naturales, pero fueron canceladas o pospuestas ante la previsión de un mal clima. La ubicación urbana del centro hace que de por sí el contacto con la naturaleza en el día a día sea casi inexistente, por lo que sería muy beneficioso para la formación del

alumnado el visitar espacios naturales con mayor frecuencia, aunque sean pequeños parques cercanos en los que se explore la vida natural en libertad.

La idea de interdependencia está mucho más presente, fomentando la colaboración y el compañerismo en muchas de las actividades, pero la inclusión también tiene un rango de mejora considerando que, en función de la actividad, el alumnado con necesidades educativas específicas no puede participar o ni siquiera estar presente durante las actividades. Por otro lado, a pesar de la amplia evidencia respecto a los beneficios de la inclusión de las familias en el aprendizaje del alumnado, solo se realizó una actividad que las involucrase y su rol era de observación pasiva, sin colaborar en la adquisición previa de conocimientos de sus hijos e hijas. Además, el cuidado de personas vulnerables como forma de comprender la interdependencia mostrando al alumnado las necesidades de su entorno no se ve muy trabajado, cosa que podría solucionarse con experiencias de aprendizaje-servicio.

En cuanto a la visión pedagógica, la mayoría de actividades trabajan aspectos importantes del currículo de manera significativa, otorgando experiencias reales que complementan lo aprendido en el aula, aunque en ocasiones se introducen valores implícitos que se alejan de la ecoinclusión. Cabe destacar que casi todas las actividades previamente analizadas han sido ofrecidas desde entidades externas al centro, exceptuando la charla del alumnado ante sus familias y *Street for Kids*, que fue propuesta por el AMPA del centro. Esto indica que el propio centro no toma la iniciativa de contactar con lugares de interés pedagógico para explorar posibles colaboraciones, sino que se limita a participar en aquello que se les ofrece desde el exterior y les resulta interesante.

Conclusiones

Los problemas que enfrenta la sociedad actual hacen que sea necesario formar a la ciudadanía en las perspectivas ecosocial e inclusiva, comenzando por crear un currículo ecoinclusivo que garantice el aprendizaje bajo esta perspectiva desde la infancia. El contacto de los centros con su comunidad es un requisito para poder hacer esto posible, ya que fortalece las ideas de

ecodependencia con el contacto con la naturaleza y de interdependencia al relacionarse con diversas personas, profundizando los conocimientos y competencias adquiridas mediante la experiencia real y creando vínculos con la vida del entorno. En este trabajo, se han analizado todas las actividades de contacto con la comunidad realizadas por el primer curso de Educación Primaria de un centro educativo de Santander en un período de tiempo determinado. Para ello, se han observado las prácticas que suponen un beneficio para la formación académica y personal del alumnado y cumplen con la idea de la ecoinclusión, y se han resaltado los aspectos a mejorar de las mismas que se alejen de este ideal.

Las actividades analizadas presentan diversos grados de éxito en términos de ecodependencia, interdependencia y visión pedagógica. Aunque todas intentan enriquecer la experiencia educativa del alumnado, hay aspectos que podrían mejorarse significativamente. En el concierto de la Banda Sinfónica de la Policía Nacional, los puntos negativos se relacionan con la constante promoción de la figura del policía, dejando de lado la música: el fingir un robo pidiendo que el alumnado anime al policía para que detenga al “malo”, la reproducción de vídeos de perros obligados a trabajar para la policía para atraer la atención de los niños con animales, o el hecho de que la orquesta tan solo tocó cuatro canciones en conjunto, siendo una de ellas ambientación para la entrada del “ladrón” y otra la “canción del policía”. En la charla sobre las funciones ejecutivas encontramos a un psicólogo privado recibiendo dinero público para dar charlas a niños que no suponen ningún aprendizaje significativo para ellos, pues lo que se trabaja en ellas sería más adecuado para una charla pensada para los docentes.

En el concierto en el Conservatorio Jesús de Monasterio, el ánimo constante a intervenciones grupales del público mediante gritos era exagerado. Cuando el público, motivado por la presentadora, empezó a dar palmas tratando de acompañar la música, esta dejó de poderse escuchar bien, lo que hizo que se perdiese el sentido del concierto. En cuanto a la charla sobre la salud, las familias piden acudir al centro y participar en el proceso de aprendizaje de sus hijos, por lo que sería necesaria una actividad que proporcionase un aprendizaje

significativo involucrándolas en lugar de hacerlas venir como espectadores pasivos que tan solo participan en los juegos de mesa. *Street for Kids* fue una actividad con un mensaje excelente, aunque al no haber trabajado con anterioridad ciertas reglas de respeto a la comunidad hubo quejas por obstrucción del paso de los peatones.

La salida a la granja La Mina fue una buena conexión con la naturaleza, pero al ser este entorno con animales privados de su libertad la única actividad en la que se ejerce este contacto directo con espacios naturales, se perjudica el pensamiento crítico del respeto a la naturaleza de la ecodependencia. El montar en un poni a cuarenta niños de uno en uno es agotador para el animal, y algunos animales pequeños como conejos, pollitos y chinchillas no vivían en las mismas condiciones de recintos amplios y naturalizados como el resto de la granja. El cuentacuentos en La Vorágine fue excelente, el alumnado tuvo mucho interés por la lectura y los fallos que hubo con el primer grupo fueron completamente arreglados con el segundo desde la iniciativa del organizador. La visita al MUPAC fue aburrida, las explicaciones podrían haber sido más breves y adaptadas a la edad del alumnado. Había varios elementos de la exposición que eran muy pequeños o estaban colocados en lugares demasiado altos como para que los niños pudiesen verlos bien, y la iluminación del lugar no era agradable.

En general, la mayoría de las actividades analizadas tienen buenas intenciones y potencial educativo, pero la implementación y el enfoque a menudo no son los más adecuados. Para maximizar el impacto positivo, es crucial centrar las actividades en los objetivos pedagógicos, asegurar la participación activa de todos los involucrados y considerar aspectos éticos y de bienestar, especialmente cuando se trata de seres vivos y recursos comunitarios. La mejora continua y la adaptación basada en la retroalimentación son esenciales para ofrecer experiencias de aprendizaje significativas y efectivas. También sería necesario incrementar la cantidad de actividades en las que se ejerza un contacto significativo con la naturaleza y con las necesidades del entorno, así como modificar las actividades, tanto desde el centro como desde las instituciones externas que ofrecen estas experiencias, para que todo el alumnado pueda participar sin importar sus capacidades.

El proceso de realización de este trabajo ha presentado diversos desafíos. La principal complicación ha sido la situación de mi tutora en el centro, que estaba asignada como cotutora en ambos primeros a la vez sin ser completamente tutora de ninguno, sirviendo como apoyo a las tutoras de ambas clases. Esto elevó la dificultad de la recopilación de información, llevándome a revisar mis objetivos de investigación y terminando por eliminar un objetivo secundario relacionado con el impacto de las actividades analizadas en el alumnado. En cuanto a los aspectos que podrían haberse mejorado durante el desarrollo de este trabajo, ahora que está finalizado, veo que habría sido necesario estructurar de una manera más adecuada el encuadre teórico, presentando una mayor claridad en las ideas de los autores y las autoras para facilitar la comprensión del tema a tratar y reducir la cantidad de referencias bibliográficas. A su vez, el eliminar un objetivo secundario debido a la falta de una clase concreta asignada limitó mi capacidad para explorar ciertos aspectos, y quizás podría haber intentado indagar más en ello con el permiso de las tres tutoras. A lo largo del análisis, he notado que algunos detalles significativos para la ecoinclusión, como la cuestión de la visibilidad en el MUPAC, pasaron desapercibidos en el momento de registrar la actividad, lo que sugiere la necesidad de una mayor atención a los detalles al haber podido dejar pasar algo similar en actividades anteriores. En general, percibo áreas donde podría haber profundizado más u organizado mejor las ideas, y aspectos adicionales que podrían haber sido considerados para enriquecer el análisis.

Referencias bibliográficas

Amaro, A. y Martínez-Heredia, N. (2020). Participación de la familia en los centros educativos para mejorar la inclusión y la justicia social. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia, 12*, 32-43.

Barranquero, A. (2012). De la comunicación para el desarrollo a la justicia ecosocial y el buen vivir. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, 63-78.

Caballo Villar, M. B. y Gradaílle Pernas, R. (2008). La Educación Social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. *Revista interuniversitaria de Pedagogía Social*, 45-55.

Calvo Álvarez, M. (2009). Participación de la comunidad. En M. Sarto Martín, y M. Venegas Renauld, *Aspectos clave de la Educación Inclusiva* (págs. 41-58). Salamanca: INICO.

Colás Bravo, P. S., y Contreras, J. A. (2013). La participación de las familias en los centros escolares de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa, 31*, 485-499.

Decreto 66/2022, de 7 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil y de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Boletín Oficial de Cantabria, 135, de 13 de julio de 2022.

Decreto 78/2019, de 24 de mayo, de ordenación de la atención a la diversidad en los centros públicos y privados concertados que imparten enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Boletín Oficial de Cantabria, 105, de 3 de junio de 2019.

Díaz-Salazar, R. (2016). *Educación y cambio ecosocial.* Madrid: PPC.

Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 33-35.

Erstad, O., Miño, R., y Rivera-Vargas, P. (2021). Prácticas educativas para transformar y conectar escuelas y comunidades. *Comunicar: Revista Científica de Educomunicación*, 9-20.

Granja La Mina. (2024). Obtenido de Granja La Mina: https://www.granjalamina.es/#escolares

Herrero, Y. (2013). Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible. *Revista de economía crítica*, 278-307.

Hervás Torres, M., y Miñaca Laprida, M. (2015). *El aprendizaje-servicio y los beneficios de sus experiencias.*

López Verdugo, I., Ridao Ramírez, P., y Sánchez Hidalgo, J. (2004). Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de educación*, 143-163.

Mamani Cussy, O. (2011). La Educación Comunitaria: su incidencia en la escuela y comunidad. *Revista Integra Educativa*, *4*, 197-203.

Martín-Moreno Cerrillo, Q. (1992). El entorno y su influencia sobre la cultura de los Centros Educativos. En *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Cultura escolar y desarrollo organizativo (1992)*, p 41-54. Universidad de Sevilla. Grupo de Investigación Didáctica.

Ministerio de Política Territorial y Memoria Democrática. (20 de Febrero de 2024). Obtenido de Ministerio de Política Territorial y Memoria Democrática: https://mpt.gob.es/portal/delegaciones_gobierno/delegaciones/cantabria/actualidad/notas_de_prensa/notas/2024/02/2024_02_20_01.html

Ortega Ruíz, P. y Romero Sánchez, E. (2021). El valor de la experiencia del alumno como contenido educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 89-110.

Redding, S. (2002). *Familias y centros escolares.* Cooperativa Editorial Magisterio.

Romero Ariza, M. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. *Revista de Antropología Experimental*, 89-102.

Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 71-85.

Solé, I. (1996). Las relaciones entre familia y escuela. *Cultura y Educación*, 11-17.

Susinos, T. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa? *Revista de Escuela Española*, 4-6.

Zabalza, M. B. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. *Revista Interacções*, 6-33.

Anexos

Anexo 1: Concierto Didáctico de la Banda Sinfónica de la Policía Nacional

Figura 1

Escenario del concierto de la Banda Sinfónica de la Policía Nacional

Anexo 2: Mis poderes mentales

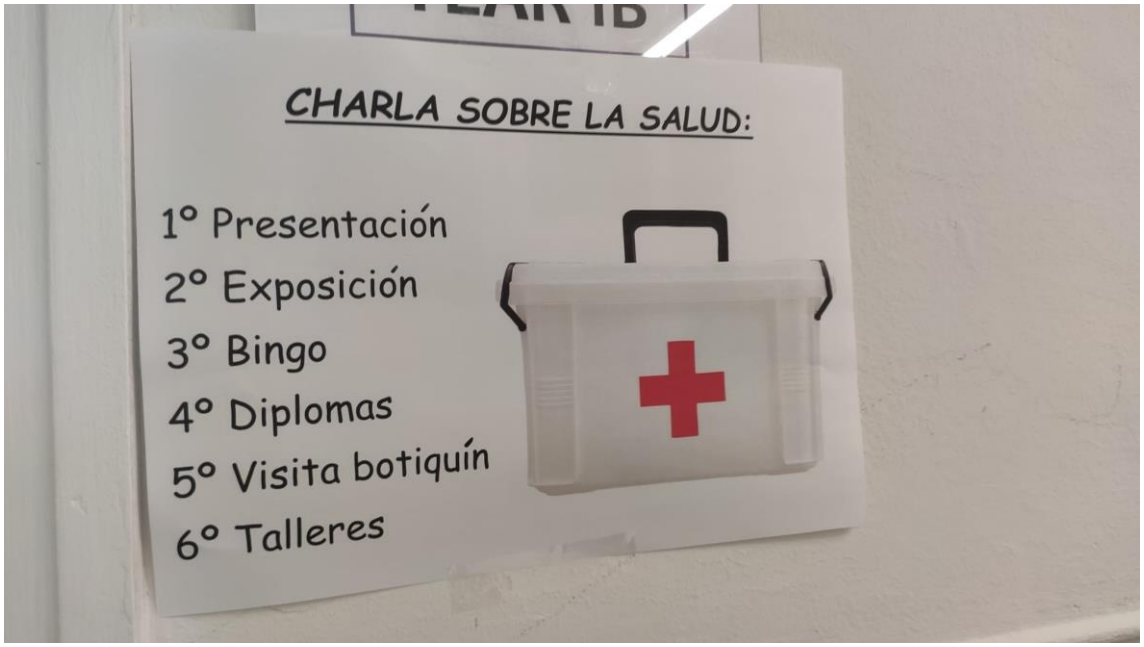
Figura 2

Presentación del psicólogo

Anexo 3: Exposición sobre la salud ante las familias

Figura 3

Cartel con las actividades de la charla sobre la salud



Anexo 4: *Street for Kids*

Figura 4

Cartel de "Street for Kids"

Figura 5

Transcripción del manifiesto leído durante "Street for Kids"

"… Por ello, hemos redactado un manifiesto con el fin de proporcionar un entorno más seguro y agradable. Por ello pedimos:

Queremos más aparcamientos para bicis y patinetes. La construcción de carriles bici que conecten el vecindario con el colegio. Señalización especifica de la zona de colegio y del entorno seguro. Exigimos la creación de zonas verdes próximas al centro. Queremos música en nuestras calles, porque la música es vida. Fomentar el transporte público, reduciendo el coste de los billetes y creando nuevas líneas de autobús más cercanas al centro. Solicitamos la colaboración policía para la regulación del tráfico en las entradas y salidas del centro. Regularizar con semáforos los pasos de cebra próximos. Queremos badenes en las carreteras para reducir la velocidad de los vehículos motorizados. Acondicionar las aceras para evitar el aparcamiento o estacionamiento de vehículos en las entradas y salidas del centro. Queremos delimitar las zonas peatonales, ensanchamientos de aceras y… ¡queremos menos carreteras y más calles para niños! ¡Un entorno amable para convivir!"

Anexo 5: Excursión a la granja La Mina

Figura 6

Situación de los animales de la granja La Mina

Figura 7

Situación de los animales de la granja La Mina 2

Figura 8

Situación de los animales de la granja La Mina 3

Anexo 6: Visita al MUPAC

Figura 9

Exposición que dificulta la observación de los hallazgos en el MUPAC

Figura 10

Iluminación poco adecuada para la visión en el MUPAC