



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

DEPARTAMENTO DE EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL

TRABAJO FIN DE GRADO:

**LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO MEDIO DE
EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN. PROPUESTA DE
INTERVENCIÓN.**

Presentado por **Alicia Rubial Fernández** para optar al grado de Educación
Infantil en la Universidad de Valladolid

Tutelado por:

Pablo Sarabia Herrero

*Cuando estamos ante los niños nos damos cuenta de que
es más lo que no sabemos que lo que sabemos. El que
trabaja con los niños se da cuenta de todo lo que no sabe.*

Loris Magaluzzi

RESUMEN

En este trabajo se hace eco el peso que debería tener la Educación Artística en el desarrollo integral de los niños y niñas de Educación Infantil. Con demasiada frecuencia, la Educación Artística carece de la importancia que sería deseable en las aulas, o sólo se le da un valor procedimental. Pero, gracias al panorama actual, sabemos que la Educación Artística es mucho más que un repertorio de manualidades.

En las siguientes páginas, se exponen las principales teorías que apoyan este punto de vista. Se ha pretendido crear una propuesta de intervención innovadora que ofrece al alumnado del Segundo Ciclo de Educación Infantil nuevos medios de expresión y comunicación a través de la Educación Artística. Con los resultados obtenidos se da paso a las conclusiones del trabajo, cuyo desarrollo ha resultado muy enriquecedor.

Palabras clave: Educación Artística, Educación Infantil, expresión y comunicación.

ABSTRACT

This project echoes the weight that Art Education should have in the integral development of children in Pre-school Education. Too often, Art Education lacks the importance that would be desirable in the classroom, or is only given procedural value. But, thanks to the current panorama, we know that Art Education is much more than a reportage of crafts.

In the following pages, the main theories that support this point of view are exposed. It has been tried to create a proposal of innovative intervention that offers to the students of the Second Cycle of Infantile Education new means of expression and communication through the Artistic Education. With the results obtained, the conclusions of the work are given, whose development has been very enriching.

Key Words: Art Education, Childhood Education, expression and communication

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	7
2. OBJETIVOS	8
3. JUSTIFICACIÓN	8
3.1. JUSTIFICACIÓN CURRICULAR.....	9
3.2. ¿POR QUÉ LA CREATIVIDAD Y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA?	10
4. MARCO TEÓRICO	11
4.1 EDUCACIÓN ARTÍSTICA.....	12
4.1.1 <i>El valor formativo de la Educación Artística</i>	16
4.2. CREATIVIDAD	17
4.2.1. <i>¿Por qué desaparece la creatividad en las aulas?</i>	18
4.2.2. <i>¿Cómo evaluar la creatividad?</i>	20
4.3. EXPRESIÓN	21
4.3.1. <i>La expresión plástica en el aula</i>	24
4.4. REGGIO EMILIA	25
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	27
5.1. INTRODUCCIÓN	27
5.2. OBJETIVOS	27
5.3. METODOLOGÍA	28
5.4. EL RINCÓN.....	31
5.5. EVALUACIÓN.....	34

6. RESULTADOS	35
6.1. EL RINCÓN.....	35
6.1.1. <i>El collage</i>	40
6.1.2. <i>La escultura</i>	41
6.1.3. <i>Telas</i>	41
6.1.4. <i>Acuarelas</i>	42
6.1.5. <i>Instalación</i>	43
6.1.6. <i>El grabado</i>	43
7. CONCLUSIONES	45
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	47
9. WEBGRAFÍA	49
ANEXO 1: IMÁGENES DE LAS ACTIVIDADES	50
ANEXO 2: TABLAS DE EVALUACIÓN.....	53
ANEXO 3: TABLA DE FRECUENCIA DE REALIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES	59

1. INTRODUCCIÓN

La importancia del arte en los sistemas educativos siempre se ha ubicado en un segundo plano. La Educación Artística ha estado continuamente relacionada con las manualidades, el ocio o apoyo a otras asignaturas de mayor relevancia para la sociedad.

En este Trabajo de Fin de Grado se ha hecho una investigación sobre el panorama actual de la Educación Artística. La teoría encontrada relaciona la importancia del arte con el desarrollo evolutivo del niño y niña. En este documento, se ha vinculado principalmente a la capacidad expresiva y comunicativa del educando, para ello, es necesario que el alumnado tenga libertad en el aula para poder exteriorizar su identidad cuando realmente lo necesite y no cuando los horarios lo fijen.

Para comprobar cómo se adaptarían los educandos a una dinámica de libre elección, se ha creado una nueva rutina, durante seis semanas, en un aula de 2º curso del Segundo Ciclo de Educación Infantil, con 19 niños y niñas como muestra. Los resultados han sido registrados y analizados hasta llegar a la conclusión de su funcionamiento.

Como docente, es importante no caer en la subjetividad y la estética de las manifestaciones artísticas del alumnado. En este trabajo, se encontrarán herramientas de evaluación que distan de los juicios de valor a los que se cae con facilidad.

2. OBJETIVOS

Los objetivos planteados que se abordarán en este trabajo son:

- Profundizar en la importancia de la expresión artística en la etapa de Educación Infantil.
- Analizar los procesos creativos y expresivos del alumnado a través de las actividades destinadas a educación artística.
- Diseñar una propuesta didáctica sobre educación artística que fomente el desarrollo de la libertad de expresión y la identidad fomentando el crecimiento personal integral de todos los niños y niñas.
- Crear instrumentos evaluativos para el nivel de desarrollo expresivo y artístico.
- Comprobar la eficacia de un ambiente con libre acceso en el aula.

3. JUSTIFICACIÓN

El Trabajo de Fin de Grado es la asignatura que engloba todos los conocimientos que se han adquirido a lo largo de las enseñanzas y materias cursadas en los cuatro años del grado de Educación Infantil. Así lo dicta la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

Además de integrar todas las competencias de las asignaturas anteriores, el TFG tiene unas competencias específicas que aparecen descritas en la Guía Docente (Alorio Trigueros, curso 2018/2019):

- “Reunir e interpretar datos significativos para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole educativa”.
- “Ser capaz de elaborar un documento que permita transmitir información, ideas innovadoras educativas o propuestas educativas”.

Y también unos objetivos específicos que se concretan en los siguientes productos:

- “Elaborar la Memoria del Trabajo Fin de Grado”.
- “Exponer públicamente las líneas principales del Trabajo Fin de Grado”.
- “Discutir y debatir sobre las observaciones y preguntas formuladas por la Comisión Evaluadora”.

Además, el TFG permite al alumno o alumna desarrollar con profundidad un tema de su propio interés. Gracias a la investigación bibliográfica que se hace de una disciplina, se aprenderá a contrastar teóricamente las nuevas ideas que surjan en la práctica docente profesional.

3.1. JUSTIFICACIÓN CURRICULAR

Para conocer mejor la situación actual de la educación artística en las aulas de Educación Infantil, es imprescindible tener en cuenta la ley que recoge dicha disciplina: el Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.

La educación artística en la ley vigente está recogida como “expresión artística” o “lenguaje plástico”, junto con la expresión musical, dentro del “Área de Conocimiento del Lenguaje: comunicación y representación”. Las veces que esta materia es citada en la ley son mínimas, pero se puede hacer una interpretación de la misma, especialmente en los apartados que dicen así:

En el niño la expresión artística se produce cuando siente la necesidad de comunicar libremente sus experiencias, vivencias, emociones y sentimientos a través de los recursos artísticos que conoce y con los que experimenta. (Decreto 122/2007, p 17)

El lenguaje plástico supone desarrollar habilidades específicas y facilitar mecanismos de comunicación de forma individual o en grupo, con el fin de despertar la sensibilidad estética, la espontaneidad expresiva y la

creatividad mediante la exploración y manipulación de diversas técnicas, materiales e instrumentos. De esta forma se le facilita el aprendizaje experimental, dando más importancia al proceso que al producto final. (Decreto 122/2007, p 17)

Estos párrafos son parte de la introducción del “Área del conocimiento de los lenguajes: comunicación y representación”, en la que se define la educación artística. La interpretación de su contenido incita a los maestros y maestras de toda la Comunidad a enseñar a su alumnado el mayor número de técnicas y cultura plástica posibles para que tengan más conocimiento y experiencias que expresar – y cómo expresarlas -.

3.2. ¿POR QUÉ LA CREATIVIDAD Y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA?

La educación artística en la etapa de infantil, es un medio idóneo para desarrollar la identidad del menor y proponer nuevas formas de expresión.

La expresión plástica está directamente relacionada con la expresión corporal y, en especial, con el desarrollo del lenguaje y el desarrollo cognitivo. Piaget, al hablar de la teoría de la mente, llega a la conclusión de que entre los 2 y los 4 años se desarrolla el pensamiento simbólico, es decir, el niño o niña es capaz de hacer representaciones mentales de elementos que no están presentes. (Marín Bravo & Navarro Guzmán, 2016)

El lenguaje, es la mayor representación simbólica que el ser humano ha creado. Comunicarse a través de la lengua oral implica emitir una serie de sonidos que en un contexto y sociedad tienen sentido. Lo mismo sucede con el lenguaje escrito, son unos símbolos dibujados en el soporte que representan un sonido y tienen coherencia.

Para el niño o niña, desarrollar el pensamiento simbólico supone desarrollar el lenguaje. El alumnado goza expresándose y tiene varias herramientas para hacerlo, entre ellas está el dibujo y todo lo que engloba la parte plástica.

Desde que era muy pequeña he utilizado la plástica para expresarme. Con el paso de los años fui adquiriendo nuevos medios que se salían del dibujo, pero nadie me los había mostrado previamente. El hecho de que desde un centro educativo no se ofrezcan las suficientes herramientas y técnicas para gozar de la comunicación visual y artística, lo considero un acto de privación del desarrollo de la identidad.

Gracias al Trabajo de Fin de Grado, se pudo realizar una propuesta de intervención que dé la suficiente importancia al simbolismo plástico y fomente la identidad del niño o niña a través de técnicas artísticas marginales.

4. MARCO TEÓRICO

La conceptualización del arte es una idea casi filosófica que se ha ido complicando con el paso de los años. Hoy en día, el arte es un elemento de difícil definición desde que surgió en el siglo XX el arte abstracto.

Lo que sí se tiene claro es que el arte es una forma de expresión social que está presente en el día a día de todos los hombres y mujeres. Para Nora Ros (2004) el arte es el aspecto central que nos diferencia del resto de seres vivos, ya que somos el único animal capaz de producirlo y disfrutarlo.

Parafraseando a Ros (2004), en la antigüedad, las artes ocuparon un espacio relevante en la educación, eran consideradas intrínsecas al hombre y no podían separarse. Sin embargo, desde que en la sociedad occidental comenzaron a instaurarse los sistemas educativos, la educación artística quedó en un segundo plano. Llegó a considerarse como un espacio para el ocio, entretenimiento, liberación de emociones o apoyo a las asignaturas “relevantes”.

Esta idea del arte en educación estuvo completamente influenciada por la filosofía positivista. Su postura defendía que no había otro conocimiento válido que no pudiera demostrarse a través del método científico. Esta visión del conocimiento relegó a las humanidades como procesos en continuo movimiento propios de la psicología,

ideología y cultura humana que no se podían controlar ni observar experimentalmente y “por lo tanto no alcanzaban el grado de científicidad requerido” (Ros 2004).

A día de hoy, el pensamiento positivista sigue estando vigente en nuestras aulas, pero el panorama actual nos advierte de la importancia de la Educación Artística, la creatividad y la expresión a través de la plástica.

4.1 EDUCACIÓN ARTÍSTICA

La educación artística ha evolucionado mucho desde sus inicios hasta incorporarse en el sistema educativo, pasando desde el dibujo, pintura, dibujo técnico, manualidades (en el caso de Educación Infantil) llegando a una cultura más visual (Marín Viadel, 2003). A día de hoy la educación artística no tiene un papel más importante del que tenía en sus comienzos y las reformas educativas y la concepción que se tiene de ella no le favorecen. Pero ¿Qué es realmente la Educación Artística? Muchos autores han intentado aclarar el concepto. Algunas de las definiciones son:

Para Alcaide (2003):

El arte juega un papel importante para el ser humano ya que es un medio de registrar y expresar la manera de concebir el mundo que tiene una determinada sociedad, pero también es uno de los pocos medios de que dispone el individuo en particular para diferenciarse de los otros, significarse e identificarse. Las personas son seres individuales y sociales al mismo tiempo y el arte las representa en todos sus aspectos. (p 21)

Lowendfeld y Lambert (1992) afirman que la producción artística de un educando puede construir la oportunidad que se le brinda a él para su desarrollo emocional, desarrollo intelectual, desarrollo físico, desarrollo perceptivo, desarrollo social, desarrollo estético y desarrollo creador.

Para Olaia Fontal Merillas, Carmen Gómez Redondo y Sara Pérez López (2015) trabajar a través del arte supone empaparnos de todos los valores que él mismo tiene.

El desarrollo de habilidades que se precisan para la creación da lugar a un aprendizaje por descubrimiento que imbuje al sujeto creador de una mirada al mundo diferente, analítica, inquisitiva en ocasiones, permitiendo el desarrollo de un pensamiento crítico fundamental y necesario para enfrentar de modo consciente cualquier problema que podamos encontrar. (p 83)

Lowenfeld es uno de los mayores representantes de la corriente de autoexpresión creativa en los centros educativos; pero la Educación Artística no sólo tiene una línea de pensamiento. La Educación Artística Basada en la Disciplina (DBAE), como resume Ricardo Marín Viadel (2003. P 37-38), pretende establecer un currículo unificado, completo y elaborado que dé respuesta a las necesidades educativas del alumnado. Los mayores representantes de esta corriente son Eisner, A. Efland Gardner y B. Wilson.

La DBAE está estructurada en cuatro disciplinas, la estética, la crítica del arte, la historia del arte y la diferencia de modalidades artísticas. Con las cuatro se pretende equilibrar los conceptos sobre la naturaleza del arte, establecer fundamentos sobre el valor del arte, conocer la historia, las obras más representativas y las diferentes técnicas. En resumen, busca saciar los requisitos sociales para educar a una persona con el fin de que sea capaz de comprender y razonar la información artística que le rodea.

La DBAE busca ampliar los objetivos de la educación artística hacia áreas que la corriente autoexpresiva deja olvidadas.

Es difícil quedarse con una sola corriente y cerrar esta área de conocimiento en un solo aspecto. Por eso, en vez de intentar concretarlo más, seguiré las ideas de Ricardo Marín Viadel (2003, p 19 - 22) para explicar qué no es la Educación Artística y los prejuicios existentes hacia la materia:

- “La Educación Artística no es una asignatura “simpática y agradable” pero menos académica que las demás”.

Son muchos los contenidos que deben interiorizarse en Educación Artística. La mayoría no son de tipo memorístico o con una respuesta cerrada y correcta para cada

uno de ellos, por eso puede parecer diferente. “Pero debe organizarse y evaluarse con la misma objetividad, claridad y equidad” que cualquier otra área de conocimiento del currículo.

- “La Educación artística no solo tiene interés para las personas que manifiestan una especial capacidad o predisposición, sino que es importante para el conjunto del alumnado”.

Son muchos los beneficios que ofrece la Educación Artística a todo el alumnado, no solo a aquellos alumnos y alumnas que destacan más por sus cualidades artísticas. Más adelante serán citados.

- “La Educación Artística no es una materia “manual” frente a otras de carácter teórico”.

Parafraseando a Marín Viadel (2003), el simple hecho de que los conocimientos y aprendizajes de mayor peso no se desarrollen a través del lenguaje verbal ni matemático, sino a través del lenguaje visual, no significa que se trate de una destreza manipulativa o perceptiva. En prejuicios como éste, se puede ver claramente la influencia que ha ejercido la filosofía positivista en el sistema educativo.

- “La Educación Artística no puede quedar reducida a ejercicios de dibujo libre (en el caso de los más pequeños)”.

Las actividades que se realizan Educación Artística tienen un fin en sí mismas. Al igual que lo tienen los ejercicios de matemáticas (sumas y restas) o de lingüística (análisis sintáctico o morfológico).

- “La Educación Artística no consiste en hacer imitaciones de cosas “bonitas” que parezcan obras artísticas o decorativas”.

Las creaciones que los niños y niñas hacen en Educación Artística representan la forma que ellos mismos tienen de expresarse, y eso ya tiene un valor por sí mismo. Lo interesante no es que sea más o menos “bonito”, sino que se manifieste el “YO” interior del educando.

- “La Educación Artística en la educación obligatoria no consiste en comenzar por el principio”.

La Educación Artística no se basa en conocer técnicas y desarrollarlas perfectamente, hacer ejercicios de geometría o de color sin llegar a un resultado final. La formación visual ha de adaptarse a cada periodo evolutivo con el que se esté trabajando, dando importancia al proceso expresivo y creador del educando.

- “La Educación Artística no debe reproducir sino por el contrario desactivar los prejuicios habituales sobre el arte en nuestra sociedad”.

La predisposición del alumnado hacia algunas asignaturas está condicionada por las imágenes sociales que hay de las mismas: “las matemáticas son difíciles”, “la educación artística es una maría” ... Por eso, desde la asignatura es necesario cambiar los prejuicios que existen hacia ella para que se valore de forma positiva los esfuerzos creativos y expresivos.

- “En Educación Artística es muy importante la creatividad, pero no única y exclusivamente la creatividad”.

La creatividad es un factor muy importante en Educación Artística, es evaluable y observable y tiene un gran peso en los procesos y resultados creadores del alumnado, pero no es decisivo para la asignatura. Como se ha visto anteriormente, la expresividad es otro factor base para el desarrollo de las artes visuales. Puede ir unido o no a la creatividad, pero todo niño y niña tiene un mundo interior que puede expresar y de igual manera es evaluable y observable.

- “La Educación Artística no puede quedar encerrada en los límites de la escuela”.

La mayoría de las creaciones artísticas se encuentran fuera del aula: edificios, monumentos, pinturas, etc. Por eso, es necesario acercar al alumnado al entorno visual que le rodea, no trabajarlo exclusivamente dentro del aula. Además, el mundo del educando no se queda encerrado en las cuatro paredes de la clase, su contexto también es el barrio, la familia, etc.

- “La Educación Artística no constituye un cuerpo de conocimiento cerrado y concluido”.

El arte es una representación social, es decir, evoluciona a medida que los cambios sociales se van produciendo. Lo mismo sucede en la asignatura, por ello, es necesario estar atentos a las transformaciones que se están generando actualmente.

4.1.1 El valor formativo de la Educación Artística

La Educación Artística está dentro del currículo desde las primeras etapas hasta los cursos más altos de educación obligatoria. Por número de horas y convención social no parece tener la misma importancia que otras disciplinas teóricas como la lingüística, la lógico-matemática o el conocimiento del entorno a pesar de ser muchas las ventajas que tiene el arte en la educación.

Bertha Lorena Vera Verján (2000) en su artículo “El arte: factor determinante en el proceso educativo” expone que:

La danza, la música, el teatro y las artes plásticas en la educación establecen una serie de condiciones importantes que ayudan a la integridad en el desarrollo del alumno, tales como la psicomotricidad, la expresión y la simbología; la imaginación y la creatividad, el sentido estético, la apreciación artística, la sensibilidad, la percepción y el conocimiento. Si estos elementos integradores de la educación artística no se establecen en el campo educativo, la formación del niño no se realizará dentro de un sentido pleno y difícilmente habrá una relación armónica entre el individuo y el mundo exterior. (p 4)

Además, afirma que, si todos estos elementos no se incluyen en la educación desde temprana edad, el alumnado se convertirá en un reproductor de esquemas, sin propuestas ni iniciativas propias, pues todo el entusiasmo y motivación que tenía el alumno por el mundo que le rodea se transforma en desinterés del saber porque ha perdido el elemento más importante: la creatividad. (Vera Verján, 2000)

4.2. CREATIVIDAD

La creatividad es una cualidad humana a la que se le ha atribuido una gran importancia en la actualidad. Ken Robinson y Lou Aronica (2016) recogen en su libro *Escuelas Creativas* una encuesta que realizó IBM en 2008 “sobre qué capacidades valoraban más los líderes de las organizaciones en sus empleados. Encuestaron a mil quinientos directivos de ochenta países. Las dos más importantes fueron la *capacidad de adaptación a los cambios y la creatividad para generar nuevas ideas*”.

La creatividad está muy ligada a la inteligencia, a los procesos mentales y al pensamiento; pero todos estos términos son constructos humanos. De hecho, de “creatividad” se empezó a hablar en 1950, en una famosa conferencia de Guilford en Estados Unidos. Existían otras palabras que podían usarse a modo de sinónimos como creativo, innovador, etc, pero el sustantivo “creatividad” no (Acosta Contreras, 1998). Quizá no haya ninguna definición clara de creatividad, ninguna de las encontradas hasta ahora engloba todo el abanico conceptual que abarca la palabra, por ello, no se utilizará ninguna.

Para Daniel Goleman (2000) la creatividad consta de un proceso mental que puede favorecer la resolución de problemas. Este proceso se divide en cuatro estadios: preparación, incubación, soñar despierto e iluminación.

La preparación hace referencia al momento en el que te encuentras inmerso en la acción, en buscar soluciones; lo común es caer en lo que los psicólogos llaman “fijación funcional”, es decir, encerrarse en una misma idea que parece obvia pero no siempre es práctica.

La incubación se relaciona con el momento de reposo. La mente va fluctuando entre poner toda la atención en el problema o no; mientras tanto, el inconsciente actúa sin darnos cuenta y hace que fluya la información más allá de la mente racional. La intuición tiene un papel relevante en este punto

En el estadio soñar despiertos, dejar de lado el problema puede ayudarnos a encontrar una solución. La solución puede venir en las situaciones más inesperadas: afeitarse, masticar, andar, etc; cuando la concentración kinestésica está en su cumbre.

El último estadio del proceso creativo es la iluminación. Ocurre cuando la respuesta aparece en nuestra mente como salida de la nada. Esta fase suele llevarse toda la atención y parece ser la única que existe, pero sin el proceso anterior, no tendríamos soluciones creativas.

4.2.1. ¿Por qué desaparece la creatividad en las aulas?

Son muchos los pedagogos que afirman que la creatividad es una cualidad innata del ser humano, pero que no se fomenta en las escuelas y tiende a inhibirse. ¿Cuál es la verdadera razón por la que las escuelas “matan la creatividad”? Daniel Goleman (2000) recoge en su libro “Espíritu Creativo” la investigación de la doctora Amabile explicando las causas.

- La vigilancia. Cuando el educando está trabajando, y la maestra está continuamente observando, el impulso creativo se cohibe.
- La evaluación. Evaluar los procesos creativos de los educandos se basa en juzgar los trabajos realizados, el producto final, lo que provoca que el alumnado trabaje para la satisfacción de otro y no para la suya propia.
- Las recompensas. El uso excesivo de premios, recompensas y elogios priva al educando del placer intrínseco de su propio proceso creativo.
- La competencia. Constantemente se hacen comparaciones entre alumnos, favoreciendo así el trabajo para la competitividad y no para el disfrute. Sin

embargo, el hecho de relacionar unas tareas con otras de forma sana fomenta la creatividad, pues se pueden sacar ideas nuevas de otros.

- El exceso de control. A los educandos se les marca en exceso las formas de trabajo: qué material usar, cómo usarlo, en qué momento, en qué orden, etc. Esto provoca la sensación de que cualquier momento de espontaneidad y originalidad es un error.
- La restricción de las elecciones. Está muy unida a la anterior. El alumnado no tiene libertad de elección, no puede escoger qué hacer en cada momento. Es normal que haya que tener un orden, pero estructurar todo hace que el niño y niña pierda la curiosidad.
- La presión. Se establecen demasiadas expectativas en el trabajo de los educando que muchas veces no pueden cumplir, produciendo de tal forma un alto nivel de frustración.

Estos factores, sin duda, acaban con cualquier acto creativo en las escuelas y poco a poco, en la vida cotidiana del niño y niña. Pero para Goleman el mayor “asesino de la creatividad” es el tiempo.

Si la motivación intrínseca es una clave de la creatividad del niño, el elemento crucial para cultivarla es el tiempo: tiempo ilimitado para que el niño saboree y explore una actividad o material en particular hasta hacerse dueño de él. (pag 80)

Daniel Goleman afirma que los estados de exploración y profunda concentración son diferentes en adultos que en niños y niñas. En un museo, un niño o niña se puede quedar horas mirando un mismo cuadro, mientras que el adulto suele dar prioridad a acabar de verlos todos, sin detenerse tanto tiempo en cada uno. El problema surge cuando las limitaciones del tiempo en la escuela las establecen los adultos, porque se llega a frustrar el proceso creativo del alumnado.

4.2.2. ¿Cómo evaluar la creatividad?

En las escuelas no hay un acuerdo en cómo y cuándo hay que evaluar las producciones artísticas del alumnado, la creatividad. Parece que no está muy claro cómo hacerlo sin caer en la subjetividad de la estética. Otras materias más teóricas como la lectoescritura o la lógico-matemática no tienen el mismo problema.

Evaluar es dar valor a una cualidad o elemento. Tratándose de creatividad, no se puede evaluar únicamente el producto final, sino que hay que valorar todos los procesos. Elliot W. Eisner (2004) sostiene esta idea y resalta algunas cualidades que pueden ser evaluables en Educación Artística, pero previamente se citarán algunos errores y prejuicios que se tienen sobre la evaluación de la creatividad.

- No es necesario tener pruebas tangibles para hacer una evaluación, pues éstas son sólo un instrumento.
- La evaluación se suele confundir con la medición. Medir se refiere a determinar magnitudes en base a un patrón, mientras que evaluar es valorar en base a unos criterios o méritos. Es incorrecto presuponer que evaluar es medir.
- No es imprescindible resumir la evaluación en notas numéricas, es, tan sólo, una forma de simbolizar el mérito del trabajo del alumnado, pero hay muchas más. Se puede hacer una recogida de datos sin concluir en una clasificación.

De las todas las cualidades que un sujeto creativo puede tener, Eisner (2004) destaca principalmente tres: La calidad técnica de la obra producida, que hace referencia al control y comprensión del material con el que se trabaja. El grado de inventiva en el uso de una idea o proceso, es decir, la novedad productiva “¿dice algo familiar la obra, pero de manera nueva? ¿es imaginativa?”. Por último, el poder expresivo o calidad estética, nos fijaremos si el artista tiene algo que contar, si se expresa a través de la obra y si produce impacto estético.

Manuel Acosta Contreras (1998) recoge en su libro “Creatividad, motivación y rendimiento académico” la investigación que Torrance (1967) realiza a partir de informes de 87 maestras y orientadores sobre los comportamientos que distinguen a un

sujeto potencialmente creativo. Entre ellas se encuentran: ir más allá de las tareas que le proponen, curiosidad permanente por temas de su interés, auto-planificación del trabajo frente a seguir directrices, etc. Manuel Acosta lo resume en una “intensa automotivación y motivación intrínseca”. Estos comportamientos son completamente evaluables a través de la observación sistemática.

Para concluir este apartado, haré referencia al libro “Tocar el arte” (Bellocq & Gil Díaz, 2014) . En él, se sintetizan las ideas principales de los autores citados anteriormente. La idea principal para evaluar las “artes plásticas” de estas autoras es dividir la valoración en tres niveles: “la del profesor sobre su propia actuación, la del profesor sobre el trabajo de los alumnos y la de los niños sobre su propio trabajo”. En el libro se explica muy detalladamente los elementos que evaluar durante todo el proceso. Los tres niveles de valoración están divididos a su vez en tres: antes, durante y después. También nos ofrece ejemplos de rúbricas con ítems evaluativos que servirán de base para la evaluación final de la propuesta de intervención.

4.3. EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN.

La expresión es instintiva, inmediata y emocional; la comunicación es más concreta e intencional, y ambas interactúan en la producción artística. En última instancia, se trata de dar un cauce a través del que volcar y dar forma a emoción y pensamiento. Para la RAE (2018) *Expresar* se define como “Manifiestar con palabras, miradas o gestos lo que se quiere dar a entender / Dicho de un artista: manifiestar con viveza y exactitud los efectos propios del caso / Darse a entender por medio de la palabra”. Expresarse es una cualidad propia del ser humano. James Lull (2008) en el artículo publicado en la revista “Comunicar: Revista científica de Iberoamérica de comunicación y educación” afirma lo siguiente:

Los seres humanos construyen su realidad social a través del intercambio creativo e ilimitado de signos en la comunicación de cada día. La expresión y la creatividad simbólica no son añadidos lujosos de la vida moderna. Son fundamentales para la existencia humana [...].(pag 22)

El infante vive en el mismo contexto anterior donde todo es un signo de comunicación, todo es una manifestación cultural y él mismo siente la necesidad de aportar algo al entorno y de expresarse. Existen muchas formas de expresarse, de forma corporal, oral, musical y plástica.

La expresión plástica es un contenido básico en el currículo de Educación Infantil y es necesario trabajarlo desde los inicios en el sistema educativo, pero ¿por qué es tan importante la expresión plástica? Para responder a esta pregunta utilizaré la teoría de María Acaso López-Bosch (2000) en la que explica, basándose en la argumentación de varios autores, la necesidad de desarrollar la expresión plástica a través de tres propuestas:

- “La expresión plástica infantil como proceso de simbolización”.

A pesar de la presión que ejercía la geometría y la copia de dibujos en “educación artística”, Pestalozzi reconoció el dibujo infantil espontáneo como método de desarrollo intelectual. Este pedagogo fue de los pioneros en plantear esta teoría a la que pronto se sumarían autores como Scully, Barnes, Kerschensteiner, Cooke y Dewey.

El psicólogo que desarrolló la teoría del simbolismo de forma científica fue Piaget que “mediante investigaciones cuantitativas demuestra las afirmaciones cualitativas de los autores anteriores”, basándose en la idea rousseauiana de que el educando no es un adulto pequeño.

Se pueden diferenciar los tres procesos de simbolización complejos de Piaget en esta propuesta. Uno es la “imitación”: del juego nace el proceso de imitación en el que se manifiesta la inteligencia. La imitación es la representación de una realidad que poco a poco se va asimilando como propia. Piaget clasifica la expresión a través de la plástica con el concepto imitación-dibujo.

Otro proceso es la “expresión plástica como juego” que Piaget cataloga de complementaria de la imitación. Por último, la “representación cognoscitiva” hace referencia a la evolución de los esquemas sensoriales a los esquemas conceptuales.

- “Las manifestaciones plásticas infantiles como proceso de desarrollo emocional”.

La mayoría de las teorías afirman que el dibujo es un medio por el que el niño y niña se expresa, pero no se ve como un fin en sí mismo, no se habla de manifestaciones plásticas como lenguaje plástico o simbolización plástica. Dentro de esta corriente de pensamiento encontramos a Herbert Read, entre otros autores.

Read nombra la expresión plástica como “arte infantil” y afirma que debería ser la base de la educación. Sustenta su teoría en la olvidada filosofía de la educación de Platón en la que se le da importancia a la autoexpresión y a la creatividad natural del niño y niña.

Es necesario educar en lo estético a los niños y niñas, alfabetizarlos en lo visual, y darles libertad para que se expresen, pues así crecerán sanos mentalmente. Read dice: “El primer objetivo del maestro sería ante todo producir el mayor grado de correlación posible entre el temperamento del niño y sus modos de expresión”

- “Las manifestaciones plásticas infantiles como proceso de desarrollo creativo”.

María Acaso (2000) se base en la teoría de Lowenfeld porque, al igual que la de Herbert Read, parte de la expresión plástica como forma de desarrollo para explicar su teoría de la creatividad.

La investigación de Lowenfeld sobre la capacidad creadora es de las más influyentes del siglo pasado. Con ella pretende que maestras y maestros estimulen al alumnado para que desarrollen la creatividad de forma disciplinar a través de la expresión plástica. Lowenfeld ofrece pautas de actuación para todos los niveles evolutivos.

María Acaso destaca de la teoría de este autor una parte fundamental para trabajar la expresión plástica: no es lo mismo arte adulto que arte infantil. Es necesario que el adulto respete el mundo representativo del infante pues, según Lowenfeld: “Cualquier corrección que el maestro efectúe basándose en la realidad y no en las experiencias del

niño, interferirá en la expresión corporal de este. El niño no dibuja la realidad, dibuja sus experiencias”.

Por último, para concluir el resumen del artículo de María Acaso López-bosch (2000) creo imprescindible explicar el concepto de “autoexpresión” que nace de los estudios de Viktor Lowenfeld y Hebert Read. El término hace referencia a una forma de expresión, al recurso que se utilice, es decir, lo importante no es el qué sino el cómo. Algo que, como dijimos con anterioridad, será complementado por los trabajos de autores posteriores en el sentido de ampliar el campo de miras de la educación artística desde la subjetividad a la inserción en el medio cultural. Aspectos que no se contradicen, sino que se complementan.

4.3.1. La expresión plástica en el aula

Toda teoría requiere una praxis para comprobar qué es lo que funciona y lo que no. Para poder llevar a la práctica cualquier actividad de expresión plástica es necesario tener una base que nos argumente porqué trabajar de una manera y no de otra.

Carmen Ibáñez Sandín (2003) expone en su libro “Proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula” una manera productiva de trabajar la expresión artística. Antes de iniciar cualquier forma de trabajo es necesario tener en cuenta qué técnicas van a utilizar los educandos. Cuantas más conozcan y tengan a su disposición, más formas tendrán de expresarse. Las técnicas no son el fin, sino el medio por el cual el niño o niña manifiesta su realidad, su “yo” interior y crea un autoconcepto sano de sí mismo/a.

Es imprescindible respetar la espontaneidad del educando a la hora de expresarse. El maestro o maestra debe abstenerse de hacer juicios de valor o estructurar demasiado las creaciones artísticas del alumnado, pues “postergaría su necesidad de expresión artística hasta considerarla poco importante en su vida” (Ibáñez Sandín, 2003).

Una de las metodologías que mejor se adaptan a la libertad de expresión del alumnado es el trabajo por rincones. El rincón de arte, como nos aclara Ibáñez Sandín (2003) debe estar preparado para que el niño o niña pueda acceder a él siempre que lo

necesite. Ha de ser el alumnado el que escoja el momento de crear y no el maestro/a. Las técnicas pueden ir cambiando o modificándose en base a los centros de interés del alumnado o haciendo una adaptación con ellas para la programación del aula.

4.4. REGGIO EMILIA

Cuando se habla de experimentación en el arte en Educación Infantil, es imprescindible nombrar a Loris Malaguzzi (1920-1994), el pedagogo italiano creador de las escuelas infantiles de Reggio Emilia.

Su pedagogía está directamente relacionada con sus ideas anarquistas. Malaguzzi no creía en un sistema educativo cerrado en el que la necesidad de programación fuera el eje vertebrador de todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Su pensamiento partisano, le llevó a fundar las escuelas infantiles en la región italiana de Reggio Emilia. Estas escuelas, según resume Hik – Hasi (2009), se caracterizan por ser autogestionadas.

Loris Malaguzzi defendía que las escuelas debían estar descentralizadas del poder, pues es la comunidad educativa la que conoce el contexto real de los centros y quienes debían gestionarlas y participar en ellos. Además, apoyaba la asamblea como herramienta principal de organización.

La idea asamblearia, en un contexto social amplio parece una idea utópica, sin embargo, en las escuelas sus ventajas son innegables. En las aulas de Educación Infantil se trabaja principalmente en asamblea, y el funcionamiento de las escuelas es mejor cuando se forman asambleas entre el profesorado, es decir, trabajo en equipo.

Los principios pedagógicos de las escuelas Reggio Emilia, según Hik-Hasi (2009) son:

- Partir de un ambiente estructurado, cargado de afectividad y que fomente la autonomía, donde el docente pueda observar las estrategias, identificar lenguajes y acompañar al niño y niña.

- La comunicación familia – escuela – niños es un elemento fundamental para la elaboración del proyecto comunitario.
- La programación es prescindible, sin embargo, documentar lo ocurrido ayuda a conocer mejor el proceso de aprendizaje.
- La comunidad de Reggio Emilia está formada por un equipo de pedagogos con formaciones diferentes, para abarcar el máximo conocimiento. Además, cada pedagogo seguirá formándose en su ámbito durante su toda su vida profesional.
- Es necesario el punto de vista de un artística para no enmarcar la educación en conocimientos racionales y normativos. Malaguzzi creía que los artísticas tenían una visión de la realidad que permitía entender el mundo de otra manera.
- Todas las personas que forman parte del contexto educativo son educadores, desde el maestro del aula hasta los cocineros del centro. Su trabajo está basado en la cooperación. Los educadores y los pedagogos, en asamblea, discuten sus propios puntos de vista, lo que genera debate, duda, investigación y después aprendizaje.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1. INTRODUCCIÓN

Esta propuesta de intervención pretende incorporar en el aula una nueva rutina de trabajo, en la que, de forma autónoma, el alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años) tenga herramientas para manifestar sus vivencias a través de la expresión plástica.

Los principios metodológicos en los que se basa esta programación son el aprendizaje por descubrimiento, la experimentación y la autogestión. Todos ellos son imposibles de llevar a cabo sin que los niños y niñas observen, manipulen, jueguen, reflexionen y expresen sus ideas y sentimientos.

El contexto de los destinatarios es mayoritariamente marginal, destacando las minorías étnicas. Es habitual el uso de la violencia en las distintas formas de expresión (verbal, corporal, etc) entre los educandos. Por eso, se comprobará la aceptación de la rutina en la que se les ofrecerán nuevos medios de expresión y autogestión de sus emociones sin necesidad de generar violencia en su entorno.

La metodología y la evaluación tendrán un peso especial en esta programación, pues son la base para que esta rutina pueda llevarse a cabo y comprobar si es funcional o no. A continuación, se presentará la propuesta de forma más detallada.

5.2. OBJETIVOS

Generales

Objetivos obtenidos del Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León:

- Expresar ideas, sentimientos, emociones y deseos mediante la lengua oral y otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.
- Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en distintos lenguajes, realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo creativo de diversas técnicas, y explicar verbalmente la obra realizada.
- Demostrar con confianza sus posibilidades de expresión artística y corporal.

Didácticos

Los objetivos didácticos de esta intervención serán los mismos para todas las actividades. Principalmente, se pretende que el alumnado relacione la expresión plástica con la transmisión de emociones y encuentre en ella una vía de comunicación entre iguales y con el adulto. También se va a trabajar la creatividad a través de la manipulación de distintos materiales plásticos.

5.3. METODOLOGÍA

Teniendo claro los objetivos anteriores y basándonos en lo expuesto en el marco teórico, la expresión plástica debe proporcionar ambientes no directivos, sin consignas cerradas, que favorezcan la espontaneidad. Para que esto ocurra, se ha diseñado un rincón en el aula al que los educandos puedan acceder siempre que lo necesiten, en cualquier momento de la jornada escolar.

Aunque Goleman nos advierta de que el tiempo debería ser ilimitado, por desgracia, la jornada escolar dura cinco horas y hay un solo rincón para 19 educandos, por lo tanto, no podrán estar más de 15/30 minutos seguidos cada alumno en el rincón (dependiendo de la demanda), aunque sí podrán estar menos si es lo que necesitan.

En el aula no se trabaja habitualmente por rincones, todos los educandos hacen lo mismo al mismo tiempo, por tanto, añadir un rincón es introducir una nueva rutina. Para comenzar la rutina se darán unas consignas de uso del ambiente:

Voy siempre que lo necesito, pero pido permiso a la maestra antes.

Me pongo el mandilón de plástico antes de comenzar la actividad.

Si no entiendo lo que tengo que hacer pido ayuda.

Disfrutamos del silencio.

Cuido el material.

Cuadro de consignas para el alumnado. Elaboración propia.

Al ser un espacio completamente nuevo, el alumnado debe hacer un trabajo mental muy grande para entenderlo y adaptarse a él. Por eso, puede tener mucha demanda o pasar desapercibido por completo. En el caso de tener exceso de demanda se aplicará la norma del tiempo expuesta anteriormente. Si pasa desapercibido, será la maestra la que al observar un momento de descontrol emocional recomiende al niño o niña ir al rincón. Si el descontrol emocional viene producido por una conducta destructiva y/o agresiva, se esperará un tiempo (3 minutos aprox) antes de mandar al niño o niña al rincón para que no asocien dicha conducta con algo positivo, evitando así un condicionamiento clásico.

Si a lo largo del trimestre se alarga la necesidad de ir mandando a cada educando al rincón se dejará de hacer y se comprobará si realmente es funcional el espacio o no.

El rincón mantendrá siempre la misma dinámica: habrá una actividad manipulativa que irá cambiando todas las semanas, y materiales fijos (plastilina, folios, rotuladores y pinturas). Las actividades se explicarán una vez de forma general al principio de semana, y se repetirán siempre que sea necesario.

5.3.1. Pautas para el docente

El papel de la maestra ante este rincón ha de ser pasivo frente al alumno/a pero activo en cuanto a la observación sistemática. Debe mantener registrado en todo momento la causa por la que el educando accede al rincón, la producción que crea en éste y la verbalización que hace de la misma.

A la hora de dar respuesta a lo que el alumnado expresa, la maestra debe tener una serie de pautas claras para no influenciar las creaciones de los alumnos y alumnas. Estas pautas están directamente relacionadas con la teoría:

No hacer juicios de valor sobre las creaciones
No fijarse exclusivamente en lo estético
No transmitir información que pueda modificar la creación

Cuadro de consignas para el docente. Elaboración propia

Destinatarios

Esta propuesta está diseñada para llevarla a la práctica con los niños y niñas de 2º curso del Segundo Ciclo de Educación Infantil (4 años), para una clase de 19 educandos. El colegio donde se implantará es el CEIP Miguel Hernández, un centro que se encuentra en el barrio Pajarillos.

Temporalización

La propuesta está programada para que tenga una duración aproximada de 7 semanas. Dado que las actividades son individuales y sin un tiempo cerrado, están sujetas a modificación.

La temporalización real de cada actividad aparecerá detallada en el apartado de resultados del rincón. En este apartado, se describirá la duración media del rincón y los momentos de la jornada en los que se puso en práctica.

5.4. EL RINCÓN

Como se ha explicado anteriormente, el rincón irá cambiando de técnicas cada semana. Los lunes durante 6 semanas se presentarán nuevas actividades y siempre permanecerá en el rincón un paquete de pinturas de cera, folios blancos, folios de colores, plastilina de colores y rotuladores. Las actividades son las siguientes:

1º Semana	2º Semana	3º Semana	4º Semana	5º Semana	6º Semana
El collage	Escultura	Taller de telas	Acuarela en vertical	Instalación	Grabado

Tabla 1. Temporalización de actividades. Elaboración propia

Cada actividad necesita de unas consignas, material y habilidades diferentes. Aunque los objetivos didácticos son aplicados en todas, cada actividad fomenta un contenido. A continuación, se describirán las actividades y en el anexo 1 se podrán ver las imágenes.

Antes del rincón

Se hace una recogida de datos sobre el nivel de conocimientos que tiene el alumnado sobre el arte y las diferentes técnicas. No se hará ninguna pregunta concreta ni se aportará ningún dato que pueda modificar las ideas bases del alumnado.

Durante toda la semana anterior al inicio del rincón, se les leerá el cuento de *Colores y más colores* de M^a Rosa Serdio y Ester Sánchez (2010) en los momentos de relajación y la asamblea para repasar los colores y mostrarles obras de arte de artistas famosos. El cuento hace una recogida de cuadros famosos separándolos por colores. Cada color es presentado y descrito con un poema.

El collage

Primero, se presenta el rincón; se les dice a los educandos qué es, para qué sirve, y las normas generales del rincón. Tras las explicaciones, se les muestra al grupo las cestas que hay encima de la mesa. En ellas hay papeles de colores divididos por texturas (cartulinas, folios, papel pinocho, papel de seda y papel de celofán). A su lado, hay tijeras, pegamento y los materiales fijos del rincón.

Se les pregunta al grupo qué pueden hacer con los papeles, las tijeras y el pegamento. Dependiendo de las respuestas, se les enseña imágenes de collage concretos y abstractos para que tengan una idea más formada sobre las posibilidades de esta técnica.

Con un folio base del color que se desee, podrán pegar los trozos del papel que quieran en él. Los trozos de papel pueden ser cortados con las tijeras, rasgados, doblados, etc.

Escultura

Antes de presentar los materiales del rincón, se hace una lluvia de ideas sobre la escultura. En imágenes se enseñan esculturas de Valladolid; algunas concretas y otras abstractas. Tras hacer enseñado las imágenes, se muestran los materiales que hay en el rincón.

En una cesta, se encuentran muchos tubos de cartón de diversos tamaños. Dispuestos en vasos y con el pincel ya dentro de cada uno, en la mesa también hay témperas de colores.

Los niños y niñas podrán juntar a su gusto los tubos de cartón. Respetando las creaciones, se pegarán los tubos con una pistola de silicona caliente para luego poder pintarlos con las témperas como deseen.

Taller de telas y mosaico

En el rincón se encuentra una cesta con trozos de tela y unos rotuladores de tela. Los educandos podrán hacer un dibujo en la tela con esos rotuladores.

Al finalizar la semana, se cogerán todos los trozos de tela, se repartirá entre el alumnado y se colocará a modo de puzle como ellos y ellas escojan. Tras esto, se coserán las telas entre sí formando un mosaico de dibujos.

Acuarela en vertical

La mesa del rincón será desplazada y se colocará en el rincón un caballete infantil. En la mesa se encuentran las acuarelas, los pinceles y un pequeño vaso con agua. En unas cartulinas blancas podrán pintar con acuarela, experimentando con libertad.

Instalación

Sobre la mesa del rincón se encuentran unas tablas pequeñas de madera, tijeras y lanas de colores. Las tablas de madera tienen unas puntas clavadas; hay tres modelos: en X, en V y en paralelo I I.

Con la tabla de madera que escojan, deberán pasar trozos de lana de colores entre las puntas haciendo figuras, explorando las posibilidades del material.

Grabado

En medio folio colocarán cintas adhesivas de papel formando un dibujo. Tras ponerle muchas capas de cinta, se pintará todo el folio homogéneamente y se le colocará una cartulina grande encima.

Una vez colocada la cartulina grande, con una tabla de madera puesta encima, se hará presión para la pintura se traspase a la cartulina. Cuando este proceso esté acabado, se levantará con cuidado la tabla de madera y la cartulina y se podrá ver el resultado.

5.5. EVALUACIÓN

La evaluación es un elemento y proceso fundamental de la práctica educativa ya que permite recoger informaciones y juicios de valor que deben orientar el proceso educativo. Sirve para analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje seguido, y establecer medidas de mejora. (Ruíz Requies, I. Apuntes de la asignatura “Didáctica General”. Curso 1026/2017)

Como se ha citado anteriormente, en Educación Artística no puede ser sólo evaluado el producto final, sino que requiere de la valoración del proceso completo. Por eso, este apartado no se centrará únicamente en las actividades y los objetivos propuestos, sino el desarrollo de las rutinas y adquisición de competencias artísticas.

Durante la puesta en práctica de la nueva rutina, el registro continuo del proceso de cada uno de los escolares proporciona criterios de programación y permite establecer medidas correctoras. La observación directa y la imprescindible anotación de datos de forma sistemática, son los instrumentos más adecuados que se utilizarán para la evaluación de los alumnos en esta intervención.

Teniendo en cuenta la teoría descrita en el marco teórico, la observación sistemática realizada y el registro anecdótico de lo ocurrido, se ha diseñado unas tablas de evaluación que aparecen en el anexo 2. Las tablas evaluativas, están divididas por actividades. Los cuadros son de doble entrada; en una columna aparecen la lista de todos los educandos, y en la otra, los ítems valorativos que se evaluarán. La evaluación será cromática, teniendo cada color un valor que aparecerá descrito con una leyenda en el propio anexo.

6. RESULTADOS

Durante un mes y medio (seis semanas) se ha implementado en el aula de 2º de Educación Infantil (4 años) un rincón de arte, es decir, un nuevo espacio donde los 19 niños y niñas del aula pudieron acceder, de forma individual, en cualquier momento de la jornada, a realizar una actividad plástica.

El fin de esta experiencia, es ofrecer al alumnado de Educación Infantil nuevos medios para expresarse y desarrollar su creatividad. Además, se evaluará su proceso a lo largo de las 6 semanas.

Como los niños y niñas accedían de forma libre al rincón de arte, se detallarán todos los resultados que están interconectados entre sí. Por un lado, se analizará el funcionamiento del rincón, y por otro, cada actividad llevada a cabo.

6.1. EL RINCÓN

Tal y como se describe en la metodología, antes de comenzar la actividad, se hizo una presentación de la técnica protagonista esa semana. Para ello, se usaron imágenes de internet de obras famosas y otras no tan conocidas. En todos los casos que hubo presentación visual, se le mostró al alumnado fotos de creaciones abstractas y concretas con el fin de que no imitaran lo visto y probaran todas las posibilidades que ofrecía el material que se iban a encontrar en la mesa.

Durante la puesta en práctica, se evitó hacer juicios de valor. Los comentarios más recurrentes eran sobre la cantidad de colores usados, la precisión y el tamaño. Además, se hacían preguntas durante y después de la creación buscando la expresividad del niño o niña y el diálogo a través de la producción. Con el paso de las semanas, los niños y niñas ya conocían el funcionamiento del rincón. Esto incitó a que muchos de ellos se animasen a explicar sus creaciones sin necesidad de preguntarles nada. Algunas veces, se acercaban con la producción en mano y creaban un diálogo sobre lo que habían hecho, cómo lo habían hecho y la cantidad de color o material utilizado. Para la autora,

fue muy satisfactorio saber que el alumnado el que sentía la necesidad de expresarse, sin incitar a hacerlo.

Las seis actividades que se realizaron tuvieron más éxito del que se esperaba. Se hicieron un total de 104 creaciones, divididas más o menos de forma homogénea entre todas las semanas. El 94'7% del alumnado participó en el rincón, de los cuales un 61'1% repitieron la tarea en al menos una ocasión. - Para ver la frecuencia total de las actividades y del alumnado ir al anexo 3 y revisar la tabla y el gráfico- . Los alumnos que más repetían en la experiencia, eran aquellos que académicamente no destacaban o no se les felicitaba lo suficiente. En el rincón solían sobresalir en alguna parte: en la técnica como el alumno 8 que era el único de la clase capaz de hacer nudos; en la cantidad de colores y material utilizado como la alumna 4 que era muy original en las creaciones, siempre tenían algo muy diferente al del resto; o el alumno 1, que tiene un retraso del lenguaje y retraso madurativo, aún así era el alumno que más se concentraba y mejor recortaba.

No sólo los datos numéricos confirman el éxito de la nueva rutina; en el tiempo libre del aula, los educandos se juntaron en numerosas ocasiones en mesas para hacer dibujos y figuras con plastilina. Lo interesante es que, entre ellos, se preguntaban continuamente qué estaban haciendo, por qué y otros comentarios referentes al material usado y los colores.

A pesar de obtener resultados muy positivos, podrían haberse duplicado las veces en que los niños y niñas accedieron al rincón. El contexto del aula es muy negativo, y el nivel de absentismo del alumnado muy alto. Por esta razón, se estima que los datos obtenidos son inferiores a los que se podrían haber conseguido en un aula sin la presencia de los factores anteriormente mencionados.

Hay que resaltar dos casos especiales. Hubo dos alumnos que no frecuentaron el rincón o lo hicieron una sola vez, ambos por causas diferentes. El niño que sólo acudió una vez al ambiente, pese a que está acostumbrado a trabajar en casa activamente la expresión plástica, no es un niño que disfrute dibujando ni participando en actividades

plásticas en el aula, En mis conversaciones con la tutora, no supimos dar una explicación a este hecho.

El otro caso es mucho más complejo; la alumna que nunca participó de las actividades propuestas, carece de interacción social. Nunca se dirigió a la autora en el aula durante los 3 meses de prácticas y rara vez lo hacía a la maestra; no se relacionaba con sus compañeros, simplemente iba al grupo más grande, se sentaba y muchas veces sólo observaba lo que hacían sin ser activa en el juego. Pretendía pasar desapercibida todo el rato, cuando le tocaba hablar lo hacía muy bajo y su expresión corporal comunicaba vergüenza y miedo. Lo que se interpreta en esta situación es que la alumna no quería realizar una actividad individual en la que un adulto que no fuera de su confianza estuviera continuamente observando lo que hacía.

Dentro de los casos especiales, también se encuentra el del alumno 14, que se cambió de centro en el 3º trimestre. Su ausencia se notó mucho, pues era un alumno brillante en educación artística, su control visual y motriz superaba la media de la clase y estaba por encima del periodo evolutivo de un niño de 4 años. Siempre fue muy participativo en las actividades propuestas y disfrutaba mucho haciéndolas. Se puede afirmar que si hubiera estado la última semana también hubiera ido al rincón.

A lo largo del proyecto, surgieron situaciones inesperadas y casos curiosos que muestran los resultados y las respuestas del alumnado hacia el rincón. Uno de los casos fue la evidente influencia que ejercían ciertas producciones sobre el resto de los niños y niñas. Desde un principio se había cuadrado todo para que no copiaran ideas de otras personas e investigasen por su propio pie las posibilidades de la técnica. Esta idea funcionó en algunos niños y niñas, sin embargo, otros recreaban lo que sus compañeros habían hecho anteriormente. Al igual que todas, estas creaciones se respetaron, pero fue sorprendente ver varias producciones iguales de alumnos y alumnas de diferentes personalidades; que incluso no tenían relación social entre sí.

Lejos de que muchas producciones fueran similares, la autora pudo conocer y reconocer al alumnado por sus creaciones y las diferentes técnicas que utilizaban. Algunos niños y niñas hacían trazos o dibujos muy característicos que los diferenciaban

del resto; otros, recurrían siempre a la misma idea. Por ejemplo, la alumna 4 dibujaba reiteradamente a Dios, la casa de Dios o la piscina; la alumna 2 representaba su casa y/o todo lo que tuviera que ver con ella (sus padres, sus hermanos, las partes de la casa, etc); el alumno 15 hacía creaciones sobre videojuegos, siendo llamativo que cuando pretendía representar esto, las producciones eran muy cuadriculadas y violentas.

Todos los viernes, la maestra mandaba una ficha de repaso que muchos niños y niñas traían sin hacer el lunes, o hecha con bolígrafo. Más ejemplos así, demuestran que un gran porcentaje del alumnado no tenía materiales plásticos en sus casas. Curiosamente, muchos de esos niños y niñas eran los más participativos en el rincón; a nivel técnico estaban un poco por debajo de la media evolutiva, pero eran capaces de concentrarse y disfrutar con las actividades.

Cuando los educandos estaban creando algo en el ambiente, se iba anotando todos los procesos que se observaban: qué color cogían, cómo lo hacían, la concentración, la autonomía, la destreza, etc. También se hizo un registro de los diálogos que se formaron al preguntarles por el resultado. Sin buscarlo, se formó un refuerzo positivo en la anotación de las historias que contaban, ejemplo: el alumno 8 tras hacer el dibujo en la tela, contó qué es lo que aparecía en ella; a mayores dijo que “quería seguir contándome cosas para que yo anotara”. Otro ejemplo que demuestra la importancia que le dio el alumnado al registro sistemático de la autora, es que buscaban antes la libreta donde se recogió todo que el propio material del rincón. Muchos educandos cogían el cuaderno y se lo ofrecían a la autora pidiendo permiso para ir al ambiente. Además, ayudaban a recoger y color sus obras para que la autora se las pudiera llevar.

Este refuerzo positivo y el interés mostrado por las producciones del alumnado, ayudaron a estrechar lazos afectivos con el grupo. Hubo casos de niños y niñas en los que la confianza, el afecto y la relación mejoraron o empezó a aparecer cuando mostraban sus dibujos y creaciones, es decir, se expresaban a través de la plástica.

Por otro lado, es importante resaltar la actitud de la maestra titular del aula hacia la propuesta de intervención. En un principio, parecía estar de acuerdo con las actividades que se iban a realizar hasta que supo que había que hacer una modificación espacial de

la clase. Tras presentarle toda la metodología, las actividades, los materiales y las pautas de trabajo que se iban a seguir, no puso objeción y se pudo iniciar el rincón.

Se le habían mostrado las consignas que un docente debía conocer para interactuar con el alumnado en el rincón, a pesar de eso, la maestra hizo excesivos juicios de valor y en algunos momentos actuaba de forma pasiva frente a las actividades.

El material fue aportado por la autora del trabajo porque el centro no tenía medios para ofrecerlo. No obstante, la maestra proporcionó todos los medios de los que ella disponía: acuarelas, témperas, mesa, mandilón, pinturas y plastilina. También ayudó en la organización semanal del rincón cuando era necesario.

Según iban pasando las semanas y los resultados cada vez eran más positivos, la actitud de la maestra cambió. En un principio, tras el final de las prácticas, iba a continuar con la dinámica del rincón. Sin embargo, en una visita que se realizó al centro, el espacio estaba intacto pero no había materiales en la mesa ni los niños y niñas podían acceder a él aunque fueran a dibujar.

La respuesta del alumnado al verme fue grata. Por un lado, ellos mismo me advirtieron de que ya no había rincón, por otro lado, me pedían continuamente ir a él para hacer cosas o me preguntaban si había traído algo nuevo que hacer.

Para finalizar, una de las medidas que se pusieron para calcular el tiempo fue un reloj de arena. La autora encargó uno por internet de 15 minutos, pero tardó varias semanas en llegar. Mientras tanto, el tiempo se iba calculando con la alarma del móvil o se avisaba al alumnado de que debían ir recogiendo. La alarma o el aviso funcionaron muy bien, todos respetaron el tiempo. El problema llegó cuando se incorporó el reloj de arena; el alumnado no estaba atento a él y no sabía cuándo tenía que recoger ni cuándo se había acabado el tiempo. Obviamente, este elemento desapareció al comprobarse que no funcionaba.

A continuación, se explicará lo sucedido cada semana en el rincón y se añadirá como ejemplo un relato recogido en el aula. Cada narración se hizo a través de la observación

sistemática del alumnado por individual; e incluye el tiempo que estuvo en el rincón y la explicación literal de su producción.

6.1.1. El collage

Con esta técnica se inaugura el rincón de arte de la clase. El alumnado había estado muy atento a la explicación del collage pero luego, no accedían ni participaban en el rincón. A media mañana, un alumno se frustró mucho tras recibir un castigo de la maestra, cuando se calmó, fue la propia tutora la que incitó al alumno a ir al rincón.

Tras él, se animaron más niños y niñas y el número fue aumentando a lo largo de la semana. En total se hicieron 18 collages, es decir, un 17'3% del total. La primera actividad comenzaba con éxito, hasta tres alumnos/as repitieron en el rincón.

Por lo general, el alumnado usó correctamente el material. Todo estaba a su alcance y había cosas nuevas, los rotuladores y las pinturas estaban en su caja original y nunca habían pintado o dibujado con ellas. Al principio de la semana llamó más la atención las pinturas que el collage, es por eso que hicieron una gran cantidad de dibujo. Según avanzaban los días, a muchos niños y niñas se les ocurrió mezclar las dos técnicas y hacían dibujos en los collages que creaban.

Alumno 1 (20-3-2019) de 11:04 a 11:25 – Pide ir al rincón porque quiere hacer un arcoíris. Coge un folio rojo y hace círculos superpuestos con pinturas de colores que luego resulta ser “un caracol”. Recorta cuadrados medianos y los pega al lado derecho y luego al lado izquierdo del folio. La parte izquierda es una “carretera” y la parte derecha “un camino”. Continúa pegando papel verde en la parte inferior que es “lechuga para el caracol”. En el centro de la hoja coloca un cuadrado grande azul que es “la piscina de caracol”. Por la parte superior pega papel blanco; explica que es “un garaje para el coche”, un cuadrado más pequeño es el coche. Recorta muy bien los papeles e intenta rasgarlos formando cuadrados.

6.1.2. La escultura

En la segunda actividad del rincón, se observó especialmente si el número de niños y niñas que accedían al rincón decaía una vez pasada la novedad. El resultado fue un total de 16'3% de creaciones, una menos que el collage; sin embargo, el número de educandos que repitieron fue 4, uno más que la semana anterior.

Las esculturas tenían que pegarse con pistola de silicona para no esperar a que seque la cola blanca, que iba a ser la opción principal, ya que fomenta la autonomía. En el proceso, se pidió al alumnado que esperase lejos de la pistola y fuera paciente. Muchos respetaron la consigna pero otros se acercaban y hacían el amago de meter la mano; por suerte no hubo ninguna quemadura.

Para decorar las creaciones se usó témpera de colores. Este material es poco usado en el aula, por eso se observó que algunos niños y niñas disfrutaban utilizándolo casi por primera vez, otros en cambio, hacían lo posible por no mancharse y fueron más reacios al material.

Alumno 14 (27-3-2019) de 10:05 a 10:19 – Acude al rincón porque está “muy contento”; parece tener muchas ganas de experimentar. Hace una escultura de dos piezas. Pinta una primero y luego pega la otra. Pinta muy concentrado y las pinceladas son precisas. A pesar de que no le gusta mancharse, parece disfrutar de la actividad. Pide un papel para limpiarse una gota de témpera que tiene en el dedo. Aplica el color hasta en los bordes. Una vez finalizado dice que es “un coche”.

6.1.3. Telas

El fin de esta actividad era crear un puzle con todos los dibujos sobre tela que el alumnado hizo a lo largo de la semana. El conjunto de todos los dibujos fue más grande de lo esperado, pues en esta actividad participaron un total de 12 niños y niñas, de los cuales repitieron 6, haciendo una suma de 21 creaciones.

El porcentaje total de dibujos fue de 20'1%, el más alto de todos. Una de las razones por las que se considera esta gran participación, es la autonomía que ofrecía el rincón. En el resto de actividades la presencia del adulto fue casi necesaria y pudo influir en la decisión del alumnado de acceder al ambiente.

Alumno 6 (2-4-2019) de 11:21 a 11:35 – Hace un cuadrado grande a modo de contenedor. Dice que va a hacer “una tortuga” pero parece una ventana. Utiliza mucho negro y crea figuras pequeñas que rellena con rotuladores de colores. Lo que parecía una ventana es “una ciudad” por “donde pasa la tortuga”. Respeta el material y tiene una buena motricidad fina.

6.1.4. Acuarelas

Las acuarelas mantuvieron la media de frecuencia del resto de actividades. Hubo un 18'2% de producciones y cuatro niños y niñas repitieron la experiencia en el rincón.

Esta técnica proporcionaba al alumnado una gran autonomía, lo único que tenían que hacer además de pintar era colocar la cartulina en el caballete y cambiar el agua si estaba sucia. Algunos educandos precisaban de la presencia del adulto, pero por lo general supieron gestionarse solos.

A diferencia de las témperas, las acuarelas supusieron mayor dificultad en la destreza con el pincel. Era común que las creaciones estuvieran cargadas de agua o que se frotase el pincel sobre la hoja como si fuera una pintura. Otro dato a destacar es que pocos niños y niñas buscaban hacer un dibujo concreto, se dejaban llevar por el azar y la mayoría de las cartulinas están completamente cubiertas de acuarelas de muchos colores.

Alumno 5 (8-4-2019) de 13:40 a 13:47 – Ha utilizado el reloj de arena. Es la primera vez que acude al rincón y está muy emocionado. Coloca la hoja y se dispone a pintar. No tiene mala precisión con el pincel y no utiliza excesiva cantidad de agua. Parece pintar concentrado. “Ya está, es un arcoíris”. Tarda poco en acabarlo y le pregunto si quiere seguir pintando, a lo que responde

que sí. Coge otra cartulina y hace lo que parece una figura humana. Cuando lo acaba aclara que es “un dibujo”.

6.1.5. Instalación

El hecho de pasar las lanas por las puntas y que se mantuvieran era algo muy complicado. Requería de un nudo, habilidad que sólo un niño había desarrollado, por eso, necesitaba de la presencia adulta constantemente. No obstante, la actividad finalizó con 18 creaciones, el 17'3%.

En un principio el material no ofrecía la posibilidad de crear nada concreto, iban a ser todo creaciones abstractas. Se temía que por esa razón los niños y niñas no quisieran representar nada en particular, sin embargo, la expresión se mantuvo. Además, algunos niños y niñas, en especial la alumna 4 decidieron pintar la tablilla de madera con rotulador.

Alumna 10 (25-4-2019) de 13:35 a 13:45 – Parece que tiene muy claro cómo quiere colocar los hilos, no lo deja al azar. Me pide ayuda para atarlo porque ella sola no puede, pero luego es capaz de tensar la lana muy bien. Ha seguido el patrón de las puntas. Dice que es “una casa”. Es la única hasta el momento a la que se le ha ocurrido hacer un dibujo en la tablilla de madera. Ha estado muy creativa todo el día.

6.1.6. El grabado

Ha sido la actividad con menos éxito de todas. Tan sólo se crearon 11 grabados (el 10'57%) y sólo repitió un niño.

Aunque el resultado fue sorprendente para quienes hicieron el grabado y para los que no, el proceso era tedioso y poco autónomo. Para que el grabado quedara bien era necesario poner muchas capas de cinta y el alumnado se cansaba enseguida. Por eso, la presencia del adulto era imprescindible.

Otra de las causas por las que se cree que el grabado tuvo menos demanda, es la falta de atención que se prestó al rincón en comparación con las otras. Durante esa semana, se iniciaba la Unidad Didáctica requerida para la asignatura del Practicum II, lo que disminuyó la atención y la observación del alumnado y del ambiente.

Alumno 16 (7-5-2019) de 11:25 a 11:48 – Ha querido ir al rincón porque su único amigo no está y no sabe con quién jugar. Corta muy bien la cinta, no se le dobla demasiado. Dice que es un “bus”. No tiene paciencia y está cansado de sobreponer las cintas, le ayudo a acabarlo. No sabe como coger el pincel y extiende de forma irregular la pintura. Una vez quitad el paapel y viendo el grabado exclama eufórico “¡un dinosaurio!”. Me satisface esta reacción.

7. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos demuestran que el fomento de la expresión plástica de forma libre mejora la comunicación entre el alumnado y hacia los adultos. El hecho de que las actividades sean libres y puedan acceder a ellas en cualquier momento de la jornada, favorece la curiosidad y la motivación del alumnado por crear.

Según se ha visto en el análisis de cada técnica, para que la demanda sea mayor, es conveniente proponer tareas que se puedan realizar de forma autónoma. Además, esta idea libera al maestro de la presencia continua en el ambiente.

A mayor autonomía, mayor demanda del rincón, pero no es el único factor influyente. El estado anímico del adulto influencia la conducta del grupo, por eso, en algunos momentos de la jornada, tanto la maestra titular como la autora, impidieron al alumnado acceder al rincón, en especial la maestra del aula.

El estrés, el cansancio o el malestar eran unas de los principales factores por los que se prohibió al alumnado ir al rincón en un momento concreto de la jornada. Esta actitud tuvo respuesta, pues cuando a un niño o niña se le negaba la posibilidad de ir, el resto del grupo se volvía más reactivo a pedirlo, aunque luego se dejase acceder a él.

La principal razón por la que la autora del trabajo restringió en horario cerrado el acceso al ambiente fue la puesta en práctica de la Unidad Didáctica requerida para la asignatura Prácticum II. El nivel de estrés, la imposibilidad del observarlo todo y la actividad del grabado que necesitaba la presencia continua del adulto, hicieron que se anulara la norma de libre acercamiento al rincón.

Aunque el éxito es innegable, se recomienda al maestro que vaya a realizar un rincón de arte libre que tenga en cuenta los siguientes elementos:

- Probar el material antes de llevarlo al aula, comprobando si es efectivo y sencillo de usar.
- Proponer actividades que puedan gestionarse de forma autónoma.

- Explicar las consignas todas las semanas antes de cada rincón.
- Equilibrar los tiempos de las actividades programadas con el acceso libre al rincón.
- Exponer las creaciones del alumnado para que atraiga a más niños y niñas y se sientan orgullosos de su trabajo.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Acaso López-Bosch, M. (2000). Simbolización, Expresión y Creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica infantil. *Arte, Individuo y sociedad*, 12, 41-57.
- Acosta Contreras, M. (1998). *Creatividad, Motivación y Rendimiento Académico*. Colección: Biblioteca de Educación.
- Alcaide, C. (2003). *Expresión plástica y visual para educadores: Educación Infantil y Primaria*. Madrid: ICCE.
- Belloq, G., & Gil Díaz, M. J. (2014). *Tocar el arte* (segunda edición ed.). Madrid, España: Kaleida Forma.
- Decreto 122/2007, de 27 de diciembre por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. Ley Orgánica de Educación (BOCyL 2 de enero)
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.
- Fontal Merillas, O., Gómez Redondo, C., & Pérez López, S. (2015). *Didáctica de las artes visuales en la infancia*. Madrid: Paraninfo.
- Goleman, D. (2000). *El Espíritu Creativo*. (J. Vergara, Ed., & R. S. Corgatelli, Trad.) Barcola, España: Vergara.
- Hik - Hasi. (2009). *Reggio Emilia: Educación Infantil 0-6 años* (1º Edición ed.). Cantabria, España: Traducciones.

- Ibáñez Sandín, C. (2003). *El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula* (12ª Edición ed.). Madrid: La Muralla S.A.
- Lowenfeld, V., & Lambert Brittain, W. (1992). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lull, J. (2008). Los palceres activos de expresar y comunicar. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, XV(30), 21-26.
- Marín Bravo, C., & Navarro Guzmán, j. I. (2016). *Psicología evolutiva en Educación Infantil y Primaria*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Marín Viadel, R. (2003). *Didáctica de la Educación Artística*. (E. Bazaco, & J. L. Posadas, Edits.) Madrid, España: PEARSON Prentice Hall.
- ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil
- Robinson, K., & Aronica, L. (2016). *Escuelas Creativas* (Tercera Edición ed.). (R. Pérez Pérez, Trad.) Barcelona, España: grijalbo.
- Ros, N. (2004). El lenguaje artístico, la educación y la creación. *Revista Iberoamericana De Educación*, 35(1).
- Ruíz Requies, I. (curso 2016/2017). Universidad de Valladolid, Departamento de pedagogía, Valladolid.
- Serdio, M. R., & Sánchez, E. (2010). *Colores y más colores*. (A. R. Fernández, Trad.) Uviéu, Asturias, España: Pintar-Pintar.

Vecchi, V. (2013). *Arte y Creatividad en Reggio Emilia* (1º Edición ed.). Ediciones Morata.

Vera Verján, B. L. (2000). El arte: factor determinante en el proceso educativo.

9. WEBGRAFÍA

Alario Trigueros, A. I. (curso 2018/2019). *Guía Docente de la asignatura: Trabajo Fin de Grado*. Recuperado el 27 de mayo de 2019, de https://alojamientos.uva.es/guia_docente/uploads/2018/398/40178/1/Documento1.pdf

Real, A. E. (2018). *Real Academia Española*. Recuperado el 15 de marzo de 2019, de Expesar: <https://dle.rae.es/?id=HL0WDTE>

Red Solare. Asociación Latinoamericana para la difusión de la propuesta educativa de Reggio Emilia. *Reggio Emilia y la pedagogía de Loris Malaguzzi. Fragmentos de una entrevista realizada por Novedades Educativas al Doctor Alfredo Hoyuelos*. Recuperado el 7 de junio de 2019. http://www.redsolareargentina.com/notas/Nota_Houyuelos.pdf

ANEXO 1: IMÁGENES DE LAS ACTIVIDADES

Semana 1: el collage



Semana 2: La escultura



Semana 3: Telas



Semana 4: Acuarelas



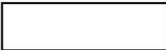
Semana 5: Instalación



Semana 6: El grabado



ANEXO 2: TABLAS DE EVALUACIÓN

	Sin datos		Completamente de acuerdo
	De acuerdo		En desacuerdo

EL COLLAGE							
Alumnado	Ha participado activamente	Respeto el material y el espacio	Utiliza muchos papeles de colores	Rasga el papel de forma coordinada	Se expresa con coherencia mientras realiza el collage	Se expresa con coherencia tras acabar	Utiliza las tijeras de forma coordinada
Niño 1							
Niña 2							
Niña 3							
Niña 4							
Niño 5							
Niño 6							
Niño 7							
Niño 8							
Niño 9							
Niña 10							
Niño 11							
Niño 12							
Niña 13							
Niño 14							
Niño 15							
Niño 16							
Niño 17							
Niña 18							
Niña 19							

Tabla 2. Evaluación actividad 1. Elaboración propia.

ESCULTURA							
Alumnado	Ha participado activamente	Respeto el material y el espacio	Crea una figura compleja	Realiza una pincelada coordinada	Se expresa con coherencia mientras realiza el collage	Se expresa con coherencia tras acabar	Utiliza varias témperas de colores
Niño 1	Green	Red	Green	Green	Yellow	Yellow	Green
Niña 2	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green
Niña 3	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green
Niña 4	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Niño 5							
Niño 6							
Niño 7	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Yellow
Niño 8	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green
Niño 9	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow
Niña 10	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Niño 11							
Niño 12							
Niña 13							
Niño 14	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Niño 15	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green
Niño 16							
Niño 17	Yellow	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Green
Niña 18	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Niña 19	Yellow	Red	Green	Yellow	Green	Green	Yellow

Tabla 3. Evaluación actividad 2. Elaboración propia

TELAS						
Alumnado	Ha participado activamente	Respeto el material y el espacio	Controla las dobleces de la tela	Utiliza varios rotuladores de colores	Se expresa con coherencia mientras realiza el dibujo	Se expresa con coherencia al acabar
Niño 1						
Niña 2						
Niña 3						
Niña 4						
Niño 5						
Niño 6						
Niño 7						
Niño 8						
Niño 9						
Niña 10						
Niño 11						
Niño 12						
Niña 13						
Niño 14						
Niño 15						
Niño 16						
Niño 17						
Niña 18						
Niña 19						

Tabla 4. Evaluación actividad 3. Elaboración propia

ACUARELA							
Alumnado	Ha participado activamente	Respeto el material y el espacio	Prueba a mezclar colores	Utiliza muchos colores	Se expresa con coherencia mientras realiza el collage	Se expresa con coherencia tras acabar	Se autocorrige la pincelada y la cantidad de agua que coge
Niño 1							
Niña 2							
Niña 3							
Niña 4							
Niño 5							
Niño 6							
Niño 7							
Niño 8							
Niño 9							
Niña 10							
Niño 11							
Niño 12							
Niña 13							
Niño 14							
Niño 15							
Niño 16							
Niño 17							
Niña 18							
Niña 19							

Tabla 5. Evaluación actividad 4. Elaboración propia.

INSTALACIÓN						
Alumnado	Ha participado activamente	Respeto el material y el espacio	Utiliza varias lanas de colores	No ha seguido la forma de las puntas	Se expresa con coherencia mientras realiza el collage	Se expresa con coherencia tras acabar
Niño 1	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green
Niña 2	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green
Niña 3	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Niña 4	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green
Niño 5	Red	Green	Red	Red	Red	Red
Niño 6	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
Niño 7	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green
Niño 8	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green
Niño 9						
Niña 10	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green
Niño 11						
Niño 12						
Niña 13						
Niño 14	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Niño 15	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Niño 16						
Niño 17	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green
Niña 18						
Niña 19	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green

Tabla 6. Evaluación actividad 5. Elaboración propia.

GRABADO							
Alumnado	Ha participado activamente	Respeto el material y el espacio	Controla el material con el que trabaja	Se sorprende al ver el resultado	Se expresa con coherencia mientras realiza el collage	Se expresa con coherencia tras acabar	Crea una forma compleja
Niño 1	■	■	■	■	■	■	■
Niña 2	■	■	■	■	■	■	■
Niña 3	■	■	■	■	■	■	■
Niña 4	■	■	■	■	■	■	■
Niño 5	■	■	■	■	■	■	■
Niño 6	■	■	■	■	■	■	■
Niño 7	■	■	■	■	■	■	■
Niño 8	■	■	■	■	■	■	■
Niño 9	■	■	■	■	■	■	■
Niña 10	■	■	■	■	■	■	■
Niño 11	■	■	■	■	■	■	■
Niño 12	■	■	■	■	■	■	■
Niña 13	■	■	■	■	■	■	■
Niño 14	■	■	■	■	■	■	■
Niño 15	■	■	■	■	■	■	■
Niño 16	■	■	■	■	■	■	■
Niño 17	■	■	■	■	■	■	■
Niña 18	■	■	■	■	■	■	■
Niña 19	■	■	■	■	■	■	■

Tabla 7. Evaluación actividad 6. Elaboración propia.

ANEXO 3: TABLA DE FRECUENCIA DE REALIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

	Collage	Escultura	Telas	Acuarela	Instalación	Grabado	Total
Alumno 1	1	1	2	1	2	1	8
Alumna 2	1	1	2	1	1	1	7
Alumna 3	0	1	1	1	1	0	4
Alumna 4	3	1	2	2	3	2	13
Alumno 5	0	0	0	2	1	0	3
Alumno 6	1	0	1	1	1	0	4
Alumno 7	1	2	3	1	1	2	10
Alumno 8	1	2	1	1	2	0	7
Alumno 9	1	1	1	0	0	0	3
Alumna 10	1	2	2	1	1	1	8
Alumno 11	0	0	0	2	0	1	3
Alumno 12	1	0	0	0	0	0	1
Alumna 13	0	0	0	0	0	0	0
Alumno 14	1	1	1	1	1	0	5
Alumno 15	1	1	4	1	2	1	10
Alumno 16	0	0	0	0	0	1	1
Alumno 17	1	1	0	0	1	0	3
Alumna 18	2	2	1	3	0	0	8
Alumna 19	2	1	0	1	1	1	6
Total	18	17	21	19	18	11	104

Tabla 8. Registro de frecuencia. Elaboración propia.

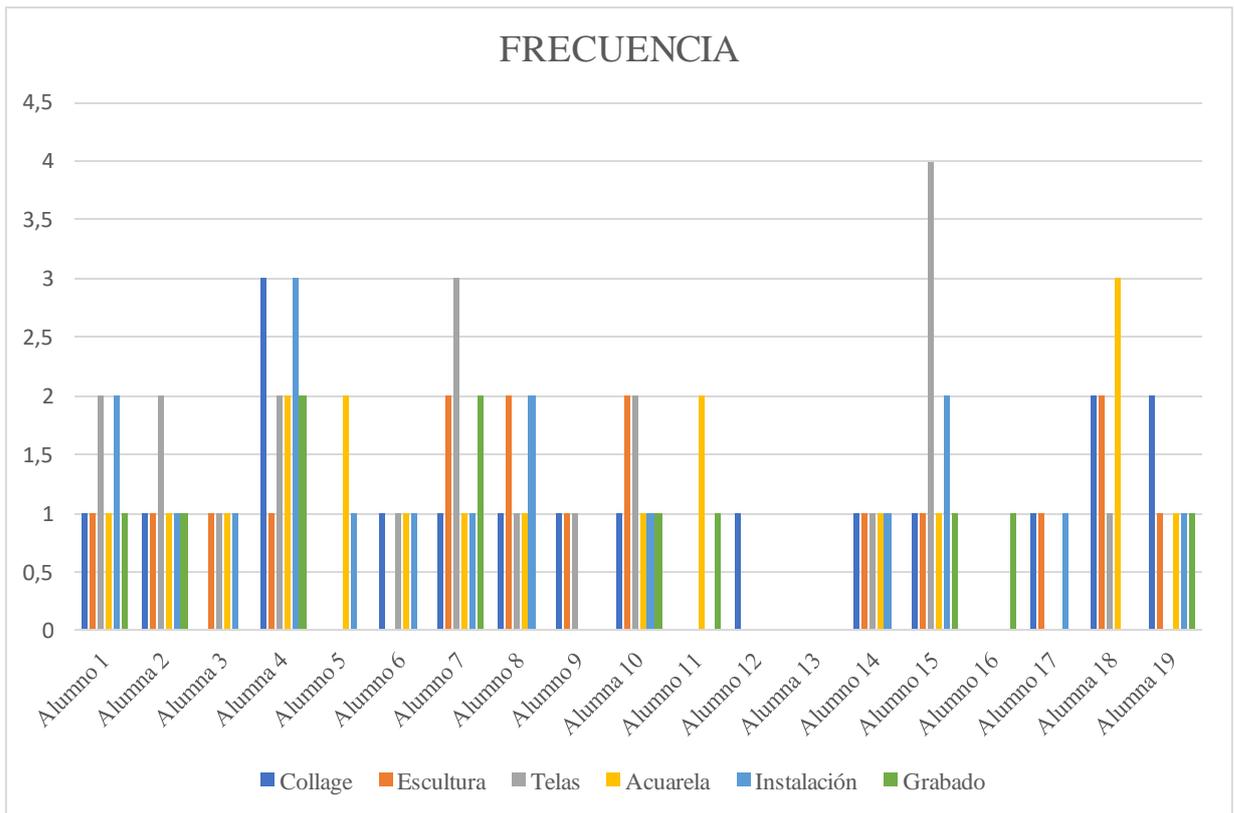


Gráfico 1. Frecuencia por alumno y actividad. Elaboración propia.