



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Infantil

“Arte, juego y espacio: la espiral como una propuesta de innovación en educación infantil”

“Art, game and space: the spiral as a proposal for innovation in early childhood education”

Autora

Irene Sánchez Belsué

Director

Víctor Murillo Ligorred

Área de didáctica de la expresión
plástica.

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Julio 2021

Resumen:

El presente trabajo de fin de grado (TFG) ofrece una propuesta de innovación de educación artística para el primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil. En primer lugar, se expone el marco teórico adoptado, el cual fundamenta la importancia del espacio de juego a través del arte como lugar de aprendizaje para la adquisición de procesos de simbolización, desarrollo emocional y creatividad del alumnado, lo cual lleva a desempeñar un nuevo rol del docente como agente de cambio en la educación artística. Asimismo, se subraya la necesidad de aproximar a los niños y niñas al entorno natural en el espacio de juego. En segundo lugar, se presenta una propuesta concreta de innovación con el diseño de tres sesiones para un aula de niños y niñas de tres años donde la aplicación de los conceptos de espiral, de instalación artística y de renaturalización del espacio tienen un gran valor educativo para la etapa de Educación Infantil. Por último, se presentan los resultados obtenidos en la implementación de la tercera sesión, así como, las conclusiones obtenidas y las consideraciones finales del TFG.

Palabras clave: educación artística; espacios; juego; espiral; educación infantil.

“Jugar es y será siempre nuestro destino” (Abad y Ruíz, 2019).

“Hay un libro abierto siempre para todos los ojos: la naturaleza” (Jean Jacques Rousseau, 1762).

INDICE

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	1
1.1 Presentación del tema, justificación y utilidad práctica	1
1.2Objetivos	2
1.2.1 Objetivo general.....	2
1.2.2 Objetivos específicos.....	2
2. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL	2
2.1 Una renovación pedagógica de la escuela conectada con la vida ante los retos de la sociedad actual: el espacio como recurso didáctico.....	2
2.2 Análisis del concepto de la Educación Artística en la sociedad actual y la necesidad de espacio como lugar de aprendizaje.....	3
2.3 El espacio como tercer maestro en la escuela. Estrategias para el proceso de simbolización, expresión y creatividad en la etapa de Educación Infantil.....	5
2.3.1 El proceso de simbolización.....	5
2.3.2 El proceso de desarrollo emocional.....	7
2.3.3 El proceso de desarrollo creativo y las manifestaciones artísticas.....	8
2.4 La Educación Artística y el papel del docente como agente de cambio con las metodologías activas.....	10
2.5 El “espacio de juego a través del arte” como oportunidad para la enseñanza de la Educación Artística en Educación Infantil.....	13
2.6 La renaturalización en las aulas de infantil.....	16
2.6.1 Las aportaciones de Louv y H. Freire.....	16
2.6.2 Land art en la escuela y su vinculación con el concepto de espacio.....	18
2.7 Los conceptos de instalación artística y de espiral.....	20
2.7.1 La instalación artística de juego.....	20
2.7.2 El concepto de espiral para Educación Infantil.....	21
3. UN EJEMPLO DE BUENAS PRACTICAS: Colegio bilingüe “KHALIL GIBRÁN” de Fuenlabrada (Madrid) y “PROYECTO ARTespacio”	23
4. CONTEXTUALIZACIÓN	24
4.1. Características del centro educativo	24

4.2. Características del alumnado	25
5. PROPUESTA: PROYECTO DE INNOVACIÓN EN EL AULA PARA EDUCACIÓN INFANTIL	26
5.1 Descripción y fundamentación de la metodología empleada.....	26
5.2 Descripción del proyecto.....	27
5.2.1 Título.....	27
5.2.2 Objetivos didácticos	27
5.2.3 Contenidos y criterio de evaluación	28
5.2.4 Competencias clave	30
5.2.5 Sesiones	31
5.2.6 Fases, secuenciación y cronograma	37
5.2.7 Recursos	38
5.2.8 Atención a la diversidad.....	38
5.2.9 Resultados y análisis de la sesión tercera puesta en práctica	39
5.2.10 Evaluación de la actividad	46
5.3 Evaluación de la propuesta.....	49
6. CONCLUSIONES	51
7. CONSIDERACIONES FINALES	53
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54
9. ANEXOS	57

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

1.1 Presentación del tema, justificación y utilidad práctica

El presente Trabajo de fin de Grado (TFG) va a abordar la importancia del espacio como tercer maestro, del juego libre, de la naturaleza, de la espiral y del rol docente en la etapa de Educación Infantil (EI), planteando una propuesta de innovación, alternativa a las prácticas más habituales de enseñanza de la educación artística en dicha etapa.

A partir del marco teórico adoptado, se defiende que la espiral en el arte contemporáneo nos ofrece imágenes y situaciones espaciales que pueden ser significativas para los niños y niñas de Educación Infantil. A través de interesantes ideas y sencillos materiales naturales se pueden crear espacios de juego libre donde ellos puedan apropiarse de la realidad a través de interpretaciones creativas propias. El espacio en la infancia tiene una serie de connotaciones educativas, afectivas y culturales muy importantes e influye en sus comportamientos, relaciones, vínculos e intercambios con sus iguales, ofreciendo grandes oportunidades para el aprendizaje y la enseñanza de la educación artística. Por otro lado, la conexión con el medio natural es también necesaria en las aulas de Educación Infantil, ya que propicia grandes beneficios para el desarrollo integral de los niños y niñas. Para ello, el rol docente necesario será el de guía-acompañante y responsable de transformar el espacio, para proporcionar oportunidades y experiencias placenteras de aprendizaje al alumnado.

A continuación, se expondrá el diseño y aplicación de la propuesta didáctica de innovación distribuida en tres sesiones para el primer curso de Educación Infantil, siendo la última de ellas, puesta en práctica en el colegio “Salesianos-Ntra. Sra. del Pilar” de Zaragoza, donde realicé mis prácticas escolares del Grado. Se aportan la planificación, implementación, evaluación y los resultados obtenidos en esta tercera sesión, así como los instrumentos de evaluación utilizados, tanto los individuales de los alumnos y alumnas, como los relativos a una evaluación de la práctica docente llevada a cabo.

Por último, se formulan unas conclusiones de utilidad práctica para la etapa de Educación Infantil y su profesorado y las consideraciones finales de este TFG. Se concluye con la bibliografía utilizada y los anexos que lo completan.

1.2 Objetivos

- Objetivos generales

- Plantear la necesidad del juego libre y del uso del espacio a través de una propuesta didáctico-artística de innovación para Educación Infantil.
- Renaturalizar los espacios de juego a través de la espiral.

- Objetivos específicos

- Fundamentar y desarrollar a través del juego libre la adquisición de los procesos cognitivos, motores, sociales, creativos y emocionales de los niños y niñas.
- Promover el juego libre con los objetos, el espacio y su representación.
- Enseñar el concepto de espiral para crear espacios de juego para la realización de creaciones propias de los niños y niñas.
- Integrar arte y naturaleza en la propuesta de innovación.
- Reconocer materiales y seres vivos pertenecientes al mundo natural con forma de espiral, proponiendo una pedagogía verde.
- Fomentar la creatividad de los niños y niñas a través de la experimentación y manipulación de elementos de la naturaleza.
- Potenciar las habilidades sensoriales de los infantes mediante texturas, colores y formas.
- Trabajar la motricidad fina y gruesa acorde a la educación artística.
- Favorecer la interacción entre los iguales y el maestro como adulto.
- Definir el rol docente de los maestros en E. Infantil en este contexto.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Una renovación pedagógica de la escuela, conectada con la vida ante los retos de la sociedad actual: el espacio como recurso didáctico

Acaso (2009) y más tarde Aguirre (2015a) reflexionan sobre los proyectos editoriales y las prácticas rutinarias de los docentes, considerándolos como los “viejos imaginarios escolares”, situándose en su conjunto como un “cofre inexpugnable de los saberes y viviendo de espaldas a la vida” (Aguirre, 2015a p. 19). En este sentido, propone un cambio en la educación artística en términos de creación de sujetos libres y

creativos a través de una formación global, porque la escuela de nuestros días no responde a las necesidades de una sociedad cambiante, constituida por “identidades complejas, fragmentadas, poco estructuradas y muy sujetas a lo contingente” (p. 18); la escuela es un contexto más y está alejada de los contextos vitales del alumnado. Los saberes que se imparten en los niños y niñas no sirven para progresar en la vida tal y como está hoy la sociedad tan cambiante, digitalizada, con una cultura de masas visual y popular a la que la escuela da la espalda. Por eso Caeiro (2016, pp. 57-82) es partidario de educar la visión temprana y la inteligencia visual, destacando que la experiencia visual se ejercita a través del juego y de la psicomotricidad. Caeiro, M., Callejón, M.D., Assaleh, M.S. (2018), defienden que la enseñanza del arte es el área que más conecta con la naturaleza y la psicología infantil.

2.2 Análisis del concepto de la educación artística en la sociedad actual y la necesidad del espacio como lugar de aprendizaje

La citada Acaso (2009) destaca la importancia que tiene lo visual en nuestra sociedad en relación con pedagogías aparentemente invisibles y altamente tóxicas y hace propuestas para la educación de las artes y de la cultura visual desde una perspectiva innovadora en consonancia con el mundo que nos rodea. En consecuencia, ella y de nuevo Aguirre (2015a) apuestan por otro enfoque y desarrollo de la enseñanza artística, plástica y visual (se utilizan diversos términos, según los autores) en la escuela, con otros fundamentos y muy diferente a la actual, condicionada por unos “imaginarios”, ya que las editoriales y profesores no acaban de responder a las necesidades de educación artística que necesitan hoy, en pleno siglo XXI, nuestros niños y niñas, adolescentes y jóvenes escolarizados. Añaden, además, que el arte no solo se enseña en el recinto cerrado de la escuela.

También Hernández (2007), Murillo-Ligorred y otros (2018), así como destacados teóricos que les han precedido, como Lowenfeld (1980) y Read (1969), fundamentan la necesidad de “otra” educación artística en la escuela. Por un lado, desechan la vieja idea de arte, concebido como patrimonio a preservar en los espacios cerrados como los museísticos y formado por obras artísticas cerradas también, acabadas y con significados fijos. Ellos, con Dewey (1949), apuestan por una visión del arte como “experiencia y relato abierto”, una visión que despoje al arte de su dimensión trascendental y que “el territorio de la educación artística sea el de las prácticas

artísticas y los artefactos visuales susceptibles de generar experiencias estéticas” (p. 8). Dewey (citado por Aguirre, 2015a) ya criticaba en los años 30 del s. XX “la concepción museística del arte” (p. 8) y el elitismo, apostando por vivir la experiencia estética, provenga de las Bellas Artes, las artes populares o la cultura visual de masas. Acaso (2009), Aguirre (2006 y 2015a) y Azar (2010) prefieren concebir las obras de arte como relatos abiertos, no elitistas, como ejemplificaciones de experiencias estéticas.

Desde esa perspectiva, poco ayuda el actual currículum de Primaria, fragmentado en áreas, pues estos autores no consideran válida la concepción de la educación artística y de su enseñanza que subyace en el currículum oficial. Frente a ese imaginario oficial, piensan que no hay contradicción entre artes visuales y la cultura visual, ni entre cultura elevada y académica y cultura popular (Aguirre, 2015a); porque, además, la cultura de masas y la cultura popular están muy presentes en la vida de los jóvenes y de los niños/as. Los autores citados más arriba proponen otra forma de enseñanza de las Artes en la escuela y proponen caminar hacia un currículum escolar y pluridisciplinar, más flexible, crítico y no reproductivo en un mundo dominado por lo audiovisual: “un currículo de arte fundamentado en los usos y funciones de las artes más que en el desarrollo de destrezas (artísticas) o en alcanzar y reproducir conocimientos [...] que enganche a los jóvenes en las artes y la cultura visual” (Aguirre, 2015a, p. 19). En este sentido, “[...] el propósito de la educación artística se encuentra en la formación de sujetos libres y creativos; para ello la educación artística se encuentra en una posición privilegiada” (Aguirre, citado por Murillo-Ligorred, 2018, p. 119). En otro artículo (Aguirre 2015b) plantea una narrativa sobre el arte como saber para la educación, como la *Discipline Bases Art Education* (DBAE) en oposición a las prácticas escolares de la autoexpresión y las manualidades, que consideran la educación artística como una materia más del currículum, a partir de cuatro disciplinas: “la estética, la crítica, la historia y la práctica de taller propiamente dicha” (p. 8). Se trata de otra forma de concebir las artes, la historia del arte, la escuela y las prácticas educativas y culturales:

“...una propuesta disciplinar abierta a la emergencia de lo contingente, crítica y no reproductiva y centrada en los usos culturales de las artes. Algo que no resulta posible a partir de las viejas concepciones del arte o la cultura”.
(Aguirre, 2015a, p.11)

En definitiva, el sentido y trascendencia de la educación artística en Educación Infantil lo fundamenta Acaso (2000), porque “activa de forma integral procesos de

simbolización, expresión y creatividad, los cuales impulsan su avance intelectual, emotivo y creativo” (p. 56). Y Lowenfeld (1980) advierte que:

“La introducción de la educación artística en los primeros años de la infancia, podría muy bien ser la causa de las diferencias visibles entre un ser humano con capacidad creadora propia y otro que no sepa aplicar sus conocimientos” (p.11)

2.3 El espacio como tercer maestro en la escuela. Estrategias para el proceso de simbolización, expresión y creatividad en la etapa de Educación infantil

Acaso (2000) cita a Efland (1990), Lowenfeld (1961), Piaget (1994) y Read (1969) y presenta los procesos que justifican la imprescindible necesidad de desarrollar la expresión artística en el niño/a, tanto en las primeras etapas educativas, como en otras experiencias que pueda llevar a cabo fuera del recinto escolar. Son los citados procesos de simbolización, de desarrollo expresivo y de desarrollo creativo, porque los tres forman parte del desarrollo cognitivo del niño/a y por eso es tan importante que la escuela favorezca la expresión artística, porque es una herramienta que facilita el desarrollo de esos tres procesos para lograr el objetivo educativo fundamental: que el alumno/a crezca y se forme de manera integral. Murillo-Ligorred y otros (2018) consideran que, para no reprimir los estímulos naturales del niño o niña, como por desgracia sucede en muchas escuelas, el profesorado tiene que buscar en la escuela:

“...la promoción de lo artístico y que sea el niño o la niña quien desarrolle su propia expresión plástica, puesto que están activos de forma integral los procesos de simbolización, expresión y creatividad, los cuales impulsan su avance intelectual, emocional y creativo. La función de maestros y maestras estriba en favorecer esos procesos, no imponiendo un criterio estético” (pp. 119-120)

2.3.1 El proceso de simbolización

En el s. XIX el pedagogo Pestalozzi fue el primero en formular una concepción “intelectualista” de la expresión plástica en la infancia, en el sentido de que estos procesos de simbolización impulsan el desarrollo cognitivo e intelectual de los niños y niñas. Tras él, sucedieron otros pedagogos clásicos como Kerschensteiner y Fröebel y los “*kindergarten*”, este último como impulsor de los juegos infantiles, el arte y la educación. Pero el autor que le dio un fundamento más científico a este proceso fue

Piaget (1994), siguiendo a Rousseau, el cual en el s. XVIII ya subrayaba que los niños y niñas no son pequeños adultos en potencia, sino personas en pleno desarrollo de su inteligencia y conscientes de su mundo.

Piaget (1994) considera que los niños y niñas avanzan intelectualmente, al pasar por determinadas experiencias como resultado de conocer y entender el mundo que les rodea. Así lo escribió en 1959 en su obra *La función del símbolo en el niño*, donde considera que el juego es el principal proceso de simbolización, incluyendo la expresión plástica, ya que el juego cumple un papel primordial: es un proceso de imitación, manifestación de su inteligencia, es decir, es una adaptación inteligente. Cuando el niño/a imita a través de la expresión plástica, Piaget lo denomina imitación-dibujo y estableció varias etapas en este proceso: etapa de imitación, de juego simbólico y de representación cognoscitiva, que tienen su equivalencia en el desarrollo de la expresión plástica infantil. Aquí interesa la etapa de imitación, hasta que llega la etapa de juego simbólico en torno a los 7 u 8 años, cuando vemos la representación mediante la expresión plástica que es capaz de hacer el niño/a, aunque pueda percibirse como pobre y rígida.

En cuanto a reconocer y potenciar el proceso de simbolización tan importante en el niño/a y para su desarrollo personal y cognitivo, el niño/a se relaciona con el mundo a través del dibujo y de su práctica, porque la imitación del mundo que le rodea, de su casa, su familia, su colegio y entorno aparece a través del juego, como manifestación de la inteligencia, de tal modo que el juego es el complemento a la imitación. Murillo-Ligorred y otros (2018) citan a Goodman (2013), al defender que solo podemos pensar que un mundo o una cosa existen en la medida en que la representamos o simbolizamos. La teoría piagetana nos ayuda a fundamentar que es imprescindible una educación plástica desde edades tempranas, porque “el dibujo o el modelado desarrollan la capacidad intelectual infantil, puesto que forman parte de un proceso de simbolización complejo” (Acaso, 2000, p. 46). Esta autora cita a Estrada (1985) para reforzar la importancia de la educación plástica en la formación integral del niño, porque le abre al mundo exterior, superando poco a poco la actitud egocéntrica propia de su edad.

2.3.2 El proceso de desarrollo emocional

La educación artística contribuye también a desarrollar los procesos emocionales en los niños y niñas. De nuevo Acaso (2000) en su artículo, cita a expertos en el tema como Richardson, Cane, Cole, D'Amiro, Murillo-Ligorred y otros (2018) quienes subrayan la importancia que tienen las emociones en el desarrollo integral del niño y niña.

Otro clásico, Read (1969) llegó a la génesis del proceso de desarrollo emocional: las manifestaciones plásticas infantiles son fruto de la “necesidad” imperiosa de la expresión infantil, de manera que los niños y niñas “[...] dibujan, modelan o pintan para satisfacer una necesidad” de forma innata, según Read y Richardson, ambos citados por Acaso (2000, p. 47). Así, se favorece que el niño/a crezca de forma sana, si cuidamos su desarrollo emocional, al comprobar que, también a través del lenguaje plástico, liberan sus miedos, temores y angustias. En definitiva, vemos una influencia del psicoanálisis y lo comprobamos en los test proyectivos cuando se les manda dibujar a los niños/as, por ejemplo, a su familia. Un niño “dibuja lo que entiende, piensa, conoce, o lo que ve [...] para su propia satisfacción y para satisfacción de los demás”, como un “gesto social”, según Read, citado por Acaso, pp. 50-51. Por tanto, dibujar en la etapa de E. Infantil, no será en absoluto un intento de representar la realidad, porque el niño al dibujar, lo que hace es poner en marcha “un sistema de comunicación propio” con una “serie de claves de su imaginaria personal” (p. 51), es decir, crea algo propio y personal a través del lenguaje visual que solo le pertenece a él. La teoría de la educación de Read es humanista y se fundamenta en Platón, filósofo partidario de basar la educación en la experiencia estética y en el arte, es decir, en la autoexpresión y en la creatividad natural del niño/a.

Murillo-Ligorred y otros (2018) sostienen que el dibujo facilita el desarrollo emocional del alumno/a en todas las etapas educativas, porque de ese modo desarrolla la capacidad de expresión emocional y para ello se basan también en las teorías de la autoexpresión de Read (1969) y Lowenfeld (1980). Consideran que el lenguaje visual aparece, porque los niños y niñas quieren crear con sus propios medios y expresión algo suyo, mediante el uso de ese lenguaje visual. Gracias al lenguaje visual, el niño/a satisface la necesidad de expresión innata que tiene como ser humano; por eso es tan importante el lenguaje visual y el lenguaje oral y escrito en su desarrollo y en la

educación infantil. Esa teoría “expresionista” de Read acerca de las manifestaciones plásticas infantiles será básica, junto con la teoría que veremos a continuación de Lowenfeld, de la corriente llamada “Autoexpresión”, según Acaso (2000).

2.3.3 El proceso de desarrollo creativo y las manifestaciones artísticas

En este tercer proceso se tendrá en cuenta la obra del citado Lowenfeld (1980), publicada en 1943 y titulada *Desarrollo de la capacidad creadora*. Como Read (1969), también parte de la expresión plástica del niño/a hasta llegar a la génesis de su desarrollo creativo. Lowenfeld defenderá la expresión plástica como un recurso de autoexpresión y de autoadaptación del niño/a para poder desarrollar su creatividad. En consecuencia, defiende que la creación artística influye en el desarrollo integral del niño/a y de ahí la importancia que tiene la educación artística en los currículos. Distingue entre “autoexpresión” e “imitación”, porque son opuestas. No hay expresión plástica sin autoidentificación del niño/a, porque este dibuja y se expresa a partir de sus experiencias propias y directas, como defiende Aguirre (2006). En efecto, cuanto más intensas sean las expresiones positivas o negativas que el niño/a ha vivido, mayor será su deseo de expresión.

En este marco teórico se insiste en que el arte es un proceso y no un fin en sí mismo, por lo que el producto que nos presenta el niño o niña a los maestros es algo secundario, porque se trata de que nuestros alumnos y alumnas sean creativos de acuerdo a su edad. El docente tiene que ser consciente de que sus dibujos o sus tareas creadoras son una expresión plástica de sus sentimientos, es decir, no son representaciones objetivas de la realidad. Para Acaso (2000), siguiendo a Lowenfeld:

“el crecimiento estético (del niño) consiste en el desarrollo logrado desde lo caótico hasta la organización armoniosa de la expresión, donde se integran completamente el sentimiento, el pensamiento y la percepción” (p. 52)

Así se entiende que la educación artística debe tener una implicación e integración con el resto de las materias escolares, porque la creatividad es transversal en educación, pero también en otros ámbitos del conocimiento y en la vida real. Murillo-Ligorred y otros (2018) son críticos al considerar que el pensamiento creador no figura en las prioridades de la escuela, cuando resulta que el hecho creador es fundamental en el desarrollo infantil.

Para Aguirre (2015a), todos los niños y niñas son creativos, porque la expresión artística a través del dibujo es uno de los modos de expresión personal más propios de su edad. Por eso más que insistir en hacer pequeños artistas, en las aulas la creatividad se ha de desarrollar en todos los niños/as en contacto con la cultura y el arte, promoviendo “el espíritu emprendedor, la creatividad, la emancipación, las emociones a través del dibujo y el goce en la propia creación” (Aguirre, citado por Murillo y otros, 2018, p. 101). Aguirre también defiende el dibujo como si fuera un alimento para aumentar “...una ansia de conocer, experimentar y crear mundos a partir de las imágenes” (p. 107) y, en definitiva, de otras producciones artísticas. Pero para ello hay una condición y es que habrá que potenciar la fantasía infantil con recursos como las instalaciones de juego, los cuentos, narraciones, dibujos y otras manualidades, que son medios de expresión personal, para que los niños creen y disfruten mundos de fantasía. Ya Vygotsky alertaba que disminuye la fantasía infantil cuando el niño/a pierde el interés por los juegos inocentes, por los cuentos en su temprana infancia.

Acaso (2009) destaca también estos procesos que acabamos de exponer y por eso defiende, como otros autores, el papel secundario de las manualidades en la Educación Artística y en la cultura visual, ya que estas son mucho más. Defiende la Educación Artística como área escolar, relacionada con “el conocimiento, con el intelecto, con los procesos mentales y no solo manuales, a enseñar a ver y a hacer con la cabeza y con las manos y no solo a enseñar con las manos” (pp. 17-18).

Para finalizar, Murillo-Ligorred y otros (2018) distinguen entre juegos y retos en la enseñanza de la educación artística. No se trata de juegos, sino de verdaderos retos educativos y con ellos los docentes consiguen un objetivo efectivo desde un punto de vista cognitivo, buscando las soluciones que correspondan en cada caso, en cada tarea escolar de tipo artístico. La educación artística presente en el currículo en la Educación Infantil y Primaria debería impulsar la creatividad del niño/a y favorecer una serie de aspectos básicos, entre los que destacan Murillo-Ligorred y otros (2018):

- El arte es un proceso y no un fin en sí mismo, ya que lo importante no es tanto el producto final creado, sino el proceso gestado por el niño en la propia creación.

- La expresión artística y plástica tiene que desarrollar la creatividad en todos los sentidos y no solo en el nivel “plástico”. El trabajo creador se desarrolla por sus propios principios individuales, que son los de cada niño.
- El alumno crecerá estéticamente partiendo del caos, integrando sentimientos, pensamiento y percepción (Acaso, 2000, p. 52, citando a Lowenfeld).

2.4. La educación artística y el papel del docente como agente de cambio con las metodologías activas

Azar (2010) considera al docente como “el primer estadio de la didáctica espiral” (p. 13). En efecto, para reorientar la educación artística en la escuela, es necesaria la figura del docente como un agente de cambio educativo: esto implica un docente más crítico, más facilitador y orientador que transmisor de conocimientos a sus alumnos y alumnas, que valore los procesos más que los resultados en las áreas artísticas, que no sea un mero desvelador de “significados de las obras de arte o de los artefactos de la cultura visual” (Aguirre, 2015a, p.18), que sea un docente que investigue y se imagina ese futuro maestro/a que él define como “ironista”, con términos que él extrae de Rorty y propone que sea “...un maestro enredador, instigador, abierto a la emergencia y generador de relaciones inéditas” (Aguirre, 2015a, p. 19), es decir, que rompa con el modelo docente que predomina hoy a la hora de enseñar las áreas artísticas y que tendría que explicar la interacción cultural que existe en el seno de cada artefacto estético y las relaciones que se producen entre “los artefactos, la cultura visual, los productos estéticos canonizados y el devenir de ideas, creencias y deseos de sus creadores y usuarios”. Por eso, para Aguirre (2015a), un profesorado renovado debe concebir, por un lado, el arte como contingente representación de realidades más que como una manifestación superior del espíritu humano y, por otra parte, los productos artísticos y culturales “como condensados simbólicos de experiencia” (p.18).

Aterrizando ahora en las etapas de Educación Infantil y Primaria, cabe insistir de nuevo en que los maestros y maestras no deben formar niños/as artistas y virtuosos/as, sino utilizar el arte que les enseñan como una oportunidad de enriquecimiento en la construcción personal de cada niño/a, porque “no se trata de crear artistas, más bien, de educar y promocionar la creación en edades tempranas” (Murillo-Ligorred y otros, 2018, p. 104). En ese sentido, él considera que la educación artística es una herramienta con la que desarrollaremos el pensamiento creativo, la intelectualidad y las emociones

ya desde la Educación Infantil. Todo ello servirá al alumnado más allá de la escuela, como una competencia básica adquirida, al terminar la educación obligatoria.

Partiendo de esta aproximación conceptual, el profesorado que imparte educación artística debería plantearse qué y cómo enseña la educación artística, en entornos donde pueda formarse y experimentar en equipo, para adoptar nuevos roles docentes, junto con una mayor especialización en educación artística, según Caeiro, M. y otros (2018), los cuales proponen una mayor formación específica de los maestros en educación artística que complemente las áreas de educación musical y de educación física, tanto en los grados como en los posgrados. Los maestros/as deberían ayudar y guiar al niño o niña a que descubra su entorno a través de actividades artísticas como el dibujo, la plástica u de otro tipo, pero potenciando su individualidad y su capacidad creadora, para que alimente su curiosidad; también deberían orientar la tarea escolar con pautas que favorezcan el interés por el reto educativo o tarea programada, actuando el maestro/a de Infantil y Primaria como asesor y guía, mucho más que como director del proceso de dibujar, pintar, etc. (Murillo-Ligorred y otros, 2018, Aguirre, 2015a, Acaso, 2010).

Como el clásico Lowenfeld (1980) o Eisner en su reflexión sobre la evaluación en los procesos en educación artística (ver su obra *Cognición y currículum*, citada por Azar, 2010), Murillo-Ligorred y otros (2018) nos recuerdan de nuevo que lo importante en una tarea escolar artística y plástica no es tanto el resultado final, cuanto ayudar a que el niño/a, en este caso de Educación Infantil, viva lo artístico y disfrute en su proceso de creación. La educación artística en esas etapas primeras sería según estos autores, una forma de experimentación de la realidad a través de los mundos que crean los niños/as con sus dibujos y trabajos; por eso es tan importante el papel del profesorado de Infantil y Primaria aplicando estos presupuestos. Esto tiene importantes consecuencias docentes a la hora de planificar la enseñanza, desarrollarla y evaluar a los alumnos/as en las actividades relacionadas con la Educación Artística, ya que nos advierte Lowenfeld (1980) que “[...] cualquier corrección que el maestro efectúe, basándose en la realidad y no en la expresión del niño/a, interferirá en la expresión corporal de este” (citado por Acaso, 2009, p. 54). Los maestros y maestras no deben comparar el trabajo creador de un niño/a de con el de otro alumno/a, ya que rompería todos los principios defendidos en este marco teórico, sino que deberían tener en cuenta:

- Elegir el tipo de actividades que potencien más la creatividad y expresividad, ya que la mera copia de dibujos o los dibujos dirigidos poco aportan al desarrollo cognitivo del niño/a.
- Un niño/a tiene que sentirse satisfecho al acabar un trabajo creador. Lo más importante es “la forma” y el cómo de la autoexpresión de cada niño/a, no su contenido
- Potenciar las experiencias en clase de tal modo que sean intensas para los niños/as y que puedan ellos presentarlas plásticamente, siendo motivadoras
- Habrá que evaluar los trabajos creativos de los niños/as por sus valores expresivos y no tanto por sus valores estéticos.

De esta manera, se garantizará, como señalan Lowenfeld (1980), Aguirre (2015a) y Murillo-Ligorred y otros (2018), “la promoción de lo artístico y que sea el niño o niña quien desarrolle su propia expresión plástica, puesto que están activos de forma integral los procesos de simbolización, expresión y creatividad, los cuales impulsan su avance intelectual, emocional y creativo”, como se ha expuesto anteriormente. De hecho, la función de maestros y maestras estriba en favorecer esos procesos en cada niño/a, “no imponiendo un criterio estético” (Murillo-Ligorred y otros, 2018, pp. 119-120), ya sea el del docente o el del proyecto editorial que maneja en clase. Si lo hiciera, reprimiría los estímulos naturales del niño/a, como ocurre cuando hacen las fichas tradicionales para dibujar y pintar. En suma, todo un reto para el profesorado, porque la práctica docente dominante no siempre va por ese camino y tampoco buena parte de los proyectos editoriales de educación artística.

Aún es mayor el reto que plantea Aguirre (2015b), cuando dirige su mirada hacia una narrativa de la emancipación y la subjetivación desde una educación del arte basada en la experiencia, al imaginarse otra escuela, otra educación artística con un futuro. Otros autores en esta línea serían Marín Viadel, Joaquín Roldán y sobre todo, Fernando Hernández (2007) en su obra *Espigador@s de la cultura visual*, donde también plantea otra narrativa para la educación de las artes.

Por último, Murillo-Ligorred y otros autores (2018) consideran “el arte como un saber propio de y para la infancia” (p.7) más allá de las etapas educativas reguladas en el sistema educativo; de ahí la importancia que tienen los espacios públicos como los museos, los centros de arte, además de los centros docentes donde se imparte el área de Educación Plástica y visual. Ya se ha aludido a que hay toda una corriente crítica e

innovadora que ataca la idea de que el alumno/a no puede aprender arte, porque su posibilidad de educarse artísticamente depende de su capacidad innata y creadora. Si defendemos esta idea, estaremos ignorando las aportaciones que defienden la importancia de relacionar las artes con las experiencias creativas y vitales de los niños y niñas.

Imagen 1. Fuente: Cora Egger El Atelier. Barcelona.



2.5 El “espacio de juego a través del arte” como una oportunidad para la enseñanza de la Educación Artística en E. Infantil

Llegamos a un apartado fundamental en este TFG. Autores como Ruiz y Abad (2011 y 2019) han investigado y teorizado recientemente sobre la aportación significativa que tienen los espacios de juego y las instalaciones artísticas, incluso en edades como las de niños/as entre 0 y 3 años (Ruiz y Abad, 2016). Las manifestaciones culturales de la infancia nos muestran la multiplicidad de interacciones que los niños y las niñas construyen en su entorno, mediante el potencial de las experiencias en el “espacio” y su interpretación desde el “juego simbólico”. Existe la posibilidad de configurar nuevos lugares y espacios a partir de las propuestas del arte contemporáneo, para ofrecer distintas posibilidades que reconozcan las relaciones que existen entre la infancia, el espacio y los objetos. Para la infancia, y esto es muy importante, el espacio tiene una serie de connotaciones educativas, afectivas y culturales muy poderosas, porque influyen en los comportamientos, relaciones, vínculos e intercambios de los niños con sus iguales y con los adultos. Por ello, la calidad del espacio en la educación

infantil no sólo está definida por requisitos como accesibilidad, seguridad o bienestar, sino también por aspectos topológicos, estéticos, culturales y simbólicos. Y aquí entra lo que puede aportar la educación artística al espacio escolar. Para Abad (2006), el juego es “la mejor estrategia para la comprensión del espacio” (p. 246) y el espacio es como un “territorio” en el que los niños y las niñas pueden identificarse para realizar nuevas experiencias mediante el juego creativo de reinventar su pertenencia al mundo:

“La acción infantil descubre y renombra todos los espacios disponibles [...], entendiendo el espacio del aula como un todo donde se da valor y significado a la acción del niño que se desarrolla en elementos horizontales y verticales, espacios para atravesar y bordear, espacios abiertos y cerrados, espacios de encuentro e intimidad, espacios para el tiempo y la escucha, etc. (Cabanellas y Eslava, 2005)”. (Abad, 2006, p. 245)

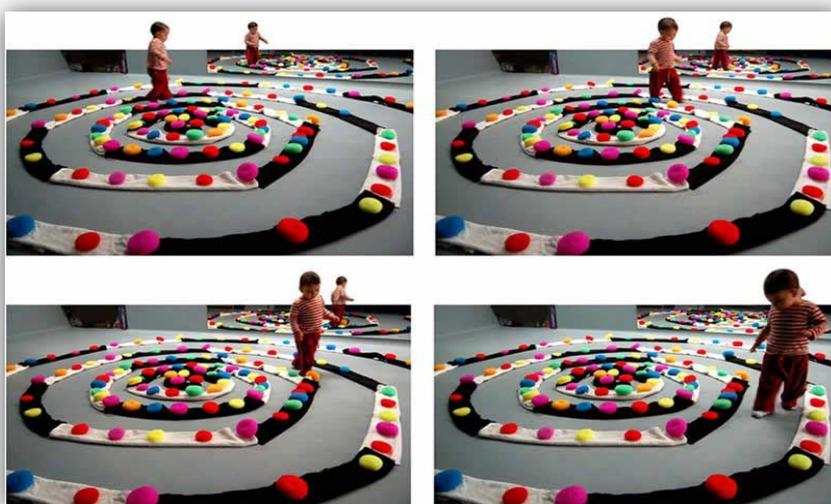
De esta manera, el juego libre y espontáneo sirve como mediador entre sus potencialidades y el entorno, para satisfacer la necesidad de entenderse en la realidad y transformarla.

La configuración del espacio en la Educación Infantil también tiene un significado simbólico. Además, integra no sólo aspectos estéticos, como lugar bello, amable y armónico, sino también aspectos éticos que atiendan a las historias individuales y colectivas, expresadas en signos e imágenes para crear relaciones y encuentros donde todos (niños, niñas y adultos) se sientan reconocidos en una realidad que les pertenece.

Por su parte, Abad Molina (2008) en su tesis doctoral investigó sobre las iniciativas de educación artística a través del arte contemporáneo para la escuela infantil. Defiende que, a través de las prácticas artísticas contemporáneas basadas en la transformación de los espacios y los objetos, es necesario favorecer experiencias significativas en la escuela y por extensión en la Educación Infantil (3-6 años). Abad y Ruiz (2019) consideran que los espacios en Educación infantil deben ser de celebración estética, es decir, un lugar impregnado de belleza como manera de invitar y provocar el pensamiento y la calma cognitiva. De este modo, se garantizan las condiciones de bienestar que facilitan los aprendizajes como manifestación visible de la capacidad para establecer relaciones significativas con todos los elementos del espacio.

Es importante subrayar que los propios niños y niñas puedan intervenir de forma activa en la planificación, creación y gestión de estos espacios tanto dentro como fuera del aula y que sean un lugar donde poder construir juntos las situaciones espaciales, como si fuera un acuerdo entre la iniciativa de los adultos y la construcción del espacio por parte de la infancia. Abad en “Espacios de juego: entre lo real y simbólico” y en la red con Ruiz (2020) es radical con este aspecto y afirma que incluso los espacios de juego deberían ser neutros, vacíos, etc. y no dar nombre a ese espacio, sino que sería el niño quien tenga que renombrar lo que significan para él. Además, en cuanto a la relación espacio-juego, Abad y Ruiz (2008 y 2016) afirman que el juego puede ser la mejor estrategia para la comprensión del espacio en la escuela. En efecto, cuando un niño o una niña entran en un espacio de juego, acceden a una realidad paralela que se construye a sí misma mediante una actividad lúdica y simbólica. En este sentido, juego y creatividad son sinónimos, porque ambos implican la creación del orden a través del caos, como indicaban también Murillo-Ligorred y otros (2018), entendido como una situación abierta a la interpretación y a las posibilidades de nuevos órdenes. Un simple círculo o espiral dibujada en el suelo del aula o del patio, crea inmediatamente un escenario horizontal que delimita y simboliza un espacio de participación y relación con unas reglas de juego por inventar a cada momento. En ese instante, un espacio imaginario emerge y desaparece con el juego. El espacio del aula se transforma de esta manera mediante las relaciones creadas entre los niños y niñas o bien por las conexiones que van a establecer con los objetos en el espacio virtual que emerge y desaparece en el juego que se crea continuamente: en ese espacio, por ejemplo, se producirán juegos, situaciones, acciones, movimientos, narraciones y nuevas significaciones como proyecto compartido de los niños y niñas.

Imagen 2. Fuente: <http://instalaciones-artisticas.blogspot.com/2018/05/javier-abad-artista.html>



2.6 La renaturalización en las aulas de infantil

Otro aspecto a resaltar en este marco teórico es la posibilidad de renaturalizar los espacios de las aulas, porque de este modo también se atiende a las necesidades de una infancia que es biodiversa. De alguna manera, la renaturalización supone apostar al mismo tiempo por una pedagogía “verde” que ponga en contacto a los niños/as con el agua, el aire, la luz, la tierra, la vegetación, los espacios abiertos, respondiendo así a sus auténticas necesidades.

2.6.1. Las aportaciones de Louv y H. Freire

Richard Louv (2018), sostiene en su libro titulado *Los últimos niños en el bosque. Salvemos a nuestros hijos del trastorno por déficit de naturaleza*, que gran parte de los trastornos que afectan a los niños y niñas tiene su origen en lo que él llama “un déficit de naturaleza”. Muchos niños/as de hoy en día no pueden disfrutar de los placeres de una infancia en contacto con la naturaleza, como trepar los árboles, acampar en el jardín, coger piedras y hojas, etc. y otras actividades que de forma natural y cercana vive la infancia en la escuela rural, en los pueblos más pequeños, como los de Aragón. Louv acuña por primera vez ese concepto de “déficit de Naturaleza”. Existe evidencia empírica, por un lado, de los beneficios del contacto con la naturaleza y por otro de las dificultades que genera esa carencia (Louv, 2018 y Freire, 2018). Nadie cuestiona que la exposición directa a la naturaleza es esencial para un desarrollo infantil sano: físico, emocional y espiritual, como indicaba Freire (2018) en una entrevista en el periódico El País.

Por su parte, también, la Psicología Ambiental nos señala los beneficios del mundo natural para la salud, el bienestar, el desarrollo y el aprendizaje de los niños y niñas, sobre todo ahora que la población adulta y sobre todo la infantil, vive mayoritariamente en las ciudades. H. Freire (2018) también utiliza el concepto de “déficit de naturaleza” debido a nuestra artificial forma de vida y propone desarrollar una pedagogía “verde” en las aulas de Educación Infantil. ¿Cómo define ella la pedagogía verde? Defiende en su libro *Educación en verde*, este concepto como “... un conjunto de conceptos, ideas y estrategias, cuya efectividad ha sido ampliamente demostrada, para acompañar el desarrollo y el aprendizaje de niños, niñas y jóvenes, en armonía con los procesos naturales”. Ella se basa en bases psicológicas que fundamentan esa original pedagogía,

que conlleva a la vez una concepción de la vida y lleva mucho tiempo acompañando y asesorando a escuelas. En la citada entrevista del El País de 2018, colgada en la red, decía lo siguiente:

“Hay que abrir la escuela al entorno, sacar la educación fuera del aula o, como mínimo, articular adecuadamente los tiempos y espacios interiores y exteriores. El medio ambiente debería ser el medio del aprendizaje, inculcarlo completamente a los procesos naturales. [...] En la práctica, se trata de aumentar la frecuencia del contacto: puedes emprender un proceso de transformación de los espacios exteriores (que no sea meramente decorativo) o estar más presente en los entornos naturales cercanos, idealmente en el marco de un proyecto educativo biocéntrico”.

H. Freire señala, además, que hay ya una tradición de “escuelas bosque” en España, dentro de la peculiaridad de la naturaleza en la península, aunque nos lleva la delantera Alemania. Está convencida de que la naturaleza es “el mejor medio para un desarrollo y un aprendizaje holísticos. Todo se puede aprender al aire libre”, aunque matiza a continuación que, dependiendo de la edad de los alumnos y alumnas, “se puede combinar la convivencia en espacios interiores y exteriores. Ambos son complementarios”. En efecto, además, en los actuales tiempos de pandemia esto resulta evidente, ya que se han reducido el uso educativo de los espacios exteriores en muchos planes de contingencia que han tenido que elaborar los colegios en el curso 2020-21.

Imagen 3. Fuente: Manfi B. Licencia Creative Commons. Escuela bosque en Wertingen, Alemania.



2.6.2 Land Art en la escuela y su vinculación con el concepto de espacio

Por último, quiero referirme a “Land art” o arte de la tierra, como corriente del arte contemporáneo que utiliza materiales de la naturaleza, así como el marco del paisaje natural para desarrollar sus obras artísticas, es más, para estos artistas, la propia naturaleza se convierte en marco artístico. Comenzó a gestarse en los años sesenta del s. XX, con obras realizadas por artistas en paisajes desérticos de EE.UU, como respuesta crítica al negocio del mundo del arte y su manera de valorar el objeto artístico solo por su rentabilidad económica. Robert Smithson, Michael Heizer, Denisse Openheim o Richard Long fueron pioneros de esta corriente artística que interactúa con el medio ambiente, alterando o transformando el paisaje con fines estéticos, en la búsqueda de producir emociones plásticas en el espectador.

Según Pérez Ocaña (2018), en España el Land art se introduce a los pocos años de las primeras experiencias americanas a través de diferentes medios de información, con artistas conceptuales ligados a posturas del *arte povera*, *body art* y *conceptual art* como protagonistas, y sobre todo manifestando un profundo interés por los aspectos procesuales del arte. También, llegó a la escuela, de modo que ya hay experiencias de trabajo escolar, publicadas en formato papel (*Land art en la escuela*, editado por la Junta de Castilla y León, 1998) o en la red (colegios “Santo Domingo” de Zaragoza y CEIP de Leganés), las cuales nos permiten conocer cómo los niños y niñas disfrutaban de la naturaleza con actividades diversas: por ejemplo, un paseo al aire libre y recolectar piedras, palos, piñas, hojas etc.; hacer una obra artística con esos materiales en el bosque, en el parque, en el jardín del colegio... o participar en una instalación artística con recursos naturales. Así están en contacto con el entorno natural y evitamos o aminoramos el trastorno de déficit de naturaleza al que se referían Louv (2018) y Freire (2018). Además, saber disfrutar de la naturaleza sin dañarla y devolverle lo que nos aporta de una manera artística es también educación ambiental. A los niños y niñas se les mostrarán caminos en los que crear a través de la interacción con el medio ambiente.

¿Por qué puede ser útil y necesario el Land Art en la etapa de E. Infantil y en el diseño de las instalaciones artísticas? Como se ha indicado en el apartado dedicado al espacio y al juego, es importante que en las instalaciones se incorporen aspectos afectivos y bellos, como lugar en el que los niños y niñas se sientan cómodos y, en ese

sentido, el espacio natural que plantea el movimiento Land Art lo facilita. Ofrece a los niños/as numerosas y variadas experiencias artísticas en contacto con la naturaleza que pueden vivir como un juego y que, además, potencian su desarrollo integral, como hemos visto en el campo cognitivo y especialmente en el campo de las sensaciones y percepciones, al disfrutar de los espacios abiertos. Para Abad (2009), “La educación artística y estética de la naturaleza en la Escuela Infantil representa un área mágica donde los niños y niñas viven intensamente experiencias sensitivas, básicas para su desarrollo perceptivo y el de su expresividad artística” (p. 316). Además, en E. Infantil hay conceptos que se aprenden de forma vivencial y manipulativa. Abad (2006), hablando del uso de la espiral en las instalaciones afirma:

“Pero quizá sea el movimiento Land Art de finales del siglo XX el que ha integrado mayormente su iconografía en obras en el entorno natural. El Land-Art es la síntesis del Arte Povera y el arte ecológico [...] Una de las obras más emblemáticas del Land-Art tiene forma de espiral: la famosa “Spiral Jetty” del artista norteamericano Robert Smithson”. (pp. 243-244)

Imagen 4. Fuente: filoosarte.blogspot.com. “Spiral jetty”



2.7. LOS CONCEPTOS DE INSTALACIÓN ARTÍSTICA Y DE ESPIRAL

Para completar el marco teórico, se expone a continuación una clarificación conceptual sobre las instalaciones artísticas de juego y la espiral.

2.7.1. La instalación artística de juego

La relación entre arte y juego va más allá de las fronteras escolares. Podríamos remontarnos al aspecto lúdico de movimientos de vanguardia a principios del siglo XX. Vergara (2012), por ejemplo, considera que “el arte como juego adquiere su culminación con el movimiento Dadá a principios del siglo XX” (p. 2).

La instalación artística la encontramos en momentos y lugares más allá del contexto museístico y escolar. La instalación de juego (Ruiz y Abad, 2011 y 2019) tiene un gran potencial educativo y, a la vez, es una manifestación del arte contemporáneo que propone un espacio simbólico para representar una idea o mensaje intencionado: se articulan las especiales condiciones del lugar y de los objetos que sirven de soporte y son mediadores del discurso del artista. El espacio ofrecido debe permitir entrar en juego a través de diferentes modos de interpretación e interpelación. De este modo, las instalaciones además de poder ser transitadas ofrecen la oportunidad de ser transformadas e invitan al niño/a espectador/a a interactuar con ellas. Siguiendo las aportaciones de dichos autores, la instalación es una “metáfora del encuentro y de la vida en relación”.

Las instalaciones de juego proponen el descubrimiento de todo lo que el relato lúdico comunica desde la mirada, la escucha y el acompañamiento de la infancia, utilizando las instalaciones como espacios concebidos a partir del encuentro entre una propuesta estética del arte contemporáneo y la fundamentación pedagógica. Este «diálogo» entre arte y educación posibilita y favorece el juego presimbólico y simbólico en un contexto relacional. Otro matiz importante que introducen estos autores consiste en que las instalaciones de juego no pretenden ser continuidad del llamado “juego heurístico”, debido a que no solo se fundamentan en el descubrimiento exploratorio o manipulativo sino también en la vivencia relacional de las emociones y la expresión de los imaginarios que se proyectan en representaciones mentales de la complejidad simbólica, aspectos ya abordados en apartados anteriores.

Ruiz y Abad (2016) subrayan el papel del docente en la instalación de juego artística: “...como observador, reconecedor, documentador y relator de lo acontecido.

El educador adopta en este modelo otro tipo de papel en el que aprender a observar, a saber qué quiere ver, a saber mirar [...] y registrarlo a través de las imágenes y de los parámetros elaborados previamente...” (p. 62). Por su parte Salomón Azar (2010), nos plantea toda una didáctica espiral con dos estadios, el primero, que parte del rol del docente al que ya nos hemos referido en el marco teórico y el segundo estadio, la práctica de aula.

En suma, las instalaciones son espacios didácticos y sensoriales que van a fomentar el proceso evolutivo de los alumnos y alumnas más pequeños/as, facilitando procesos de simbolización, creatividad y desarrollo emocional. Los niños/as van a poder experimentar en las instalaciones mediante materiales naturales, cotidianos y accesibles para ellos y ellas. Como son espacios simbólicos, deben permitir transmitir un mensaje con intencionalidad educativa y ser atractivos, de tal modo que les provoque el placer visual y sensorial y el deseo de apropiarse de los objetos para jugar, así como permitirles experimentar, es decir, tener oportunidades de acción y juego libre a través de exploraciones, manipulaciones, transformaciones y construcciones con los diferentes objetos con los que se van a encontrar, así como ofrecer todas las acciones posibles para fomentar la aparición del juego presimbólico.

2.7.2. El concepto de espiral para Educación Infantil

Para Abad (2006), “...la espiral es un elemento evocador y simbólico, metáfora del crecimiento y elemento del imaginario del juego simbólico del niño y la niña” (p. 240) y determina “un recorrido y una simbología subyacente” (p. 244), de tal manera que puede ser el eje y dinamizador de una instalación de juego, en el que las referencias orgánicas a plantas y naturaleza pueden aportar simbología también, porque encontramos espirales en la propia naturaleza, explicable incluso a través de conceptos matemáticos (la espiral de Fibonacci en múltiples configuraciones biológicas: en la sección de la concha de un nautilus o en la camomilla amarilla) y en el universo, así como en nuestra cultura: “...en el diseño gráfico y en logotipos [...] y se ha convertido en el símbolo que representa los sueños y deseos” (p. 242) . También Abad (2006) nos señala que la espiral, como signo plástico en el arte contemporáneo, lo encontramos en Land-Art en “Spiral Jetty”, como hemos indicado en otro apartado o en el caso de artistas como el escultor canario Martín Chirino.

Por tanto, es una idea clave de este marco teórico defender que el juego es la mejor estrategia para la comprensión del espacio, porque los niños/as, pueden descubrir y renombrar todos los espacios disponibles en la escuela, “...espacios para ver y ser visto, espacios para atravesar y bordear, espacios abiertos y cerrados, espacios de encuentro...” (Abad, 2006, p. 245). Una espiral dibujada en el suelo “...crea inmediatamente un escenario horizontal que delimita y simboliza un espacio de participación y relación con unas reglas de juego por inventar a cada momento [...] un espacio imaginario que emerge y desaparece con el juego que lo crea (Clara Cabanellas y Eslava, 2005)” (citada por Abad, 2006, p. 246):

“El espacio del aula se transforma mediante las relaciones creadas entre sus habitantes, o por las conexiones que se establecen con los objetos en un espacio “virtual” que emerge y desaparece con el juego que lo crea” (Abad, 2006, p. 246)

La espiral es una forma que tiene una gran riqueza simbólica para los niños y niñas de Educación Infantil, a quienes jugando en la misma, se les facilita participar y transformar, ser creativos y en ese sentido Abad (2006) la considera “como metáfora de vida y hecho cultural” (p. 246 y 247). Con esta cita, termina la parte dedicada al marco teórico que fundamenta mi propuesta didáctica de innovación.

3. EJEMPLOS DE BUENAS PRÁCTICAS: COLEGIO BILINGÜE “KHALIL GIBRÁN” DE FUENLABRADA (MADRID) Y “PROYECTO ARTespacios”

A partir de este marco teórico, a instancias de mi tutor, D. Víctor Murillo-Ligorred, valoré la posibilidad de realizar un pequeño trabajo de campo de acercamiento a la realidad de un colegio, donde llevan a cabo las instalaciones como método de trabajo, un ejemplo de buenas prácticas relacionadas con el tema elegido, porque me sentí muy identificada al comprobarlo en la red, al comprobar que mis principios sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas, como futura docente de Educación Infantil, estaban relacionados con el proyecto educativo del colegio “Khalil Gibrán”, donde llevan a cabo una metodología activa basada en el juego y en la experimentación y de esta manera, consiguen que el alumno/a adquiera un aprendizaje significativo a través de sus propias experiencias. Realizan propuestas a través de instalaciones artísticas, transformando el espacio para generar experiencias lúdicas espontáneas y libres donde los pequeños/as sean felices.

Previamente, antes de contactar, investigué sobre el colegio observando su página Web y sus vídeos a partir del canal de youtube. El primer paso que realicé fue redactar una carta de presentación junto con un cuestionario sencillo de 10 preguntas que contrasté con mi tutor (consultar anexo I); después, me puse en contacto con el colegio a través de vía telefónica. Tras mucho insistir, me respondió la directora (consultar anexo II), comentándome que había reenviado mi correo a las maestras de infantil y que ellas decidirían si querían participar o no, pero que, en ningún caso, podía exigirles el participar, aunque ella quisiese. Me deseó suerte en mi proyecto y me agradeció las palabras que les dediqué en mi carta de presentación. Finalmente, nadie se puso en contacto conmigo. Soy consciente de la carga de trabajo que lleva una maestra de infantil y más en la recta final del curso, pero creí que podrían empatizar conmigo para esta pequeña colaboración. Con todo, tras esta crítica constructiva, valoro mucho la existencia de centros educativos como este, donde la innovación unida al arte y el juego están presentes en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos/as de EI.

En segundo lugar, quiero destacar, otro ejemplo de buenas prácticas, el “proyecto ARTespacios”, porque tuve la posibilidad de asistir a una exposición en nuestra Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza donde se mostraban experiencias que se habían llevado a cabo con este proyecto tanto a nivel nacional como

internacional en diversas etapas educativas. Me sirvió como inspiración para la propuesta que quería llevar a cabo en mi TFG, no solo por las experiencias, sino por la gran instalación artística que se instauró para el disfrute de todos los visitantes.

Imagen 5. Exposición “Proyecto ARTespacios”. Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza (2021)



4. CONTEXTUALIZACIÓN

4.1. Características del centro educativo

El contexto donde he centrado mi proyecto de innovación de aula es en el colegio “Salesianos-Nuestra señora del Pilar”, situado en Zaragoza en la calle María Auxiliadora nº 57, perteneciente al Barrio Delicias donde la población actual es mayoritariamente anciana e inmigración. Es un centro escolar privado concertado, de carácter cristiano, bilingüe en inglés, popular y abierto, que comprende desde la etapa de infantil hasta bachillerato. En el colegio encontramos un alumnado muy diverso tanto de clase social baja como de clase social media/alta.

En este centro educativo, el alumnado tiene un papel activo que le permite construir sus propios aprendizajes en relación con sus iguales. En su proyecto educativo están presentes la educación emocional, la educación interior y la educación personal. Además, se ha apostado por las metodologías activas. En cuanto a aspectos a destacar de la etapa de Educación Infantil, el profesorado trabaja con un enfoque globalizado

que desarrolle al niño en su totalidad. El centro valora mucho la necesidad y la utilidad de utilizar las metodologías activas como: educación emocional, ABP, inteligencias múltiples, utilización del juego manipulativo para el aprendizaje de las matemáticas, aprendizaje cooperativo, etc.

Por último, el propio colegio cuenta con una orientadora específica para la etapa de infantil y con maestros especialistas como PT, lo cual favorece a la inclusión del alumnado.

4.2 Características del alumnado

El alumnado al que va dirigido mi proyecto de aula es el grupo de primero de Educación Infantil compuesto por 19 alumnos y alumnas, 11 son niños y 8 son niñas. La situación socio-económica de las familias, en general, es media-baja, predominando la inmigración por lo que existe una gran diversidad cultural en el aula.

Se puede observar, también, diversidad a nivel evolutivo en el desarrollo de las dimensiones básicas: cognitivo, motor, social y afectivo, siendo la social la que menos predomina pues, se observa buena interacción entre todos.

Hay un niño que destaca por sus habilidades y competencias a nivel global por encima del resto, tres niños que presentan un retraso madurativo a nivel global en todas las áreas y, dos alumnos, con dificultades motoras (equilibrio y saltos). A nivel lingüístico, nos encontramos con tres alumnos con dificultades en la pronunciación de diversos fonemas. Existen problemas de conducta en dos niños debido a situaciones conflictivas en el ámbito familiar y por sobreprotección por parte de los padres desde que eran bebés.

Es un grupo cohesionado, con fuertes lazos afectivos establecidos entre ellos y poseen un buen nivel de autonomía personal para su edad demostrando interés por aprender. Se trabajan mucho las habilidades sociales, de modo que, se puede observar la capacidad para dialogar y escucharse en cualquier situación, incluso en casos de conflicto, así como el respeto, que se demuestra en el día a día durante la realización de las actividades. Es muy notable la cooperación entre ellos durante el trabajo en grupo, ya que están acostumbrados a trabajar de este modo. Además, demuestran estar atentos unos de otros, mostrando iniciativa para ayudarse los unos a los otros, interesarse por

cómo están o se sienten los demás, ilusión por compartir y poner en común acontecimientos, hechos o situaciones significativas en los niños y niñas.

5. PROPUESTA DE INNOVACIÓN: PROYECTO DE AULA PARA EDUCACIÓN INFANTIL

5.1 Descripción y fundamentación de la metodología empleada

Como se ha expuesto en el marco teórico, considero que el arte en Educación Infantil es una disciplina esencial para un buen desarrollo evolutivo de los niños y niñas. Siempre he considerado muy importante la libertad de expresión artística y utilizar el juego para ejercitarla.

En la infancia, el juego es un elemento muy importante, ya que a través de él se generan situaciones, experiencias, etc. necesarias para el avance de su desarrollo. La mejor manera para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje es “aprender jugando”.

Para llevar a cabo las actividades lúdicas se necesitan espacios propios de juego que transmitan asombro, interés, disfrute...entre los niños y niñas. Hay que transformar los espacios para que así los pequeños/as puedan llevar a cabo sus propias representaciones de manera innata.

La naturaleza y todo lo que nos ofrece es beneficioso para el desarrollo integral de los niños/as, pues permite sentirse parte de un mundo que sólo se construye desde la vivencia directa en espacios y oportunidades de encuentro. Como dice H.Freire (2018): “Tenemos que construir una sociedad más amable, más humana, más lenta y más conectada al mundo natural”. Abad Molina (2008) nos explica que: “La educación artística y estética de la naturaleza en la Escuela Infantil representa un área mágica donde los niños y niñas viven intensamente experiencias sensitivas, básicas para su desarrollo perceptivo y el de su expresividad artística” (p. 316). Como se ha expuesto en el marco teórico de este TFG, es necesario fomentar la creatividad como herramienta educativa desde la infancia englobando todos los aspectos que he citado anteriormente (espacios, juego, naturaleza...).

Las tres sesiones que he planificado y desarrollado en el proyecto se centran en el concepto de espiral porque consideré que podría ser un símbolo de juego donde los

niños y niñas podían sentir, pensar, descubrir, imaginar, etc.; como dice Martin Chirino, la espiral es: *“Otra forma de reinventarnos. Tenemos necesidad del caos”*. Para Abad Molina, J y Ruiz de Velasco Gálvez, M.A (2011) en su obra sobre el juego simbólico, la espiral es una forma mágica que representa el origen y es un elemento evocador y simbólico de los procesos temporales o ciclos de la naturaleza. Por ello, decidí que tenía que ser la espiral el hilo conductor de mis sesiones ya que, tras investigar y contrastar información pude darme cuenta que era un concepto que iba a generar entusiasmo, interés y asombro a los niños y niñas; algo que para mí es primordial para la adquisición de sus primeros aprendizajes, además de crear, a través de ella, un espacio armonioso donde la estética y la belleza es fundamental.

En definitiva, en mi proyecto de aula los conceptos como juego, arte, espacio y naturaleza van unidos de la mano.

5.2 Descripción del proyecto

5.2.1. Título: *“Una espiral llena de experiencias artísticas y educativas”*.

He elegido este título porque el concepto espiral representa en gran medida la propuesta planteada; entendiendo por experiencias aquellas vivencias que los niños y niñas de 1º de E. Infantil van a poder llevar a cabo en el desarrollo de las sesiones, unas vivencias artísticas y educativas que engloban a la educación artística, esencial en esa etapa.

5.2.2 Objetivos didácticos

A continuación, tomando como referencia la *Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón*, presento los objetivos generales de la Educación infantil, así como los de cada área curricular que están presentes en mi proyecto.

Tabla 1. Objetivos didácticos.

Objetivos generales de la Educación infantil
-Observar y explorar su entorno familiar, natural y social. Conocer algunas de sus características, costumbres y tradiciones y desarrollar actitudes de curiosidad, respeto y conservación de su entorno.
-Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.

Objetivos generales de cada área curricular
Área: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
-Conocer y representar su cuerpo, sus elementos y algunas de sus funciones, descubriendo y utilizando las posibilidades motrices, sensitivas, expresivas y cognitivas, coordinando y controlando cada vez con mayor precisión gestos y movimientos.
Área: Conocimiento del entorno
-Observar y explorar de forma activa su entorno, generando preguntas, interpretaciones y opiniones propias sobre algunas situaciones y hechos significativos y mostrando interés por su conocimiento y comprensión. - Conocer y valorar los componentes básicos del medio natural y algunos de sus cambios, relaciones y transformaciones, utilizando distintas habilidades para comprenderlo y desarrollando actitudes de cuidado, respeto y responsabilidad en su conservación.
Área: Los lenguajes: comunicación y representación
-Expresar emociones, sentimientos, deseos, vivencias e ideas mediante la lengua oral y a través de otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación. -Explorar y disfrutar las posibilidades comunicativas para expresarse plástica, corporal y musicalmente participando activamente en producciones, interpretaciones y representaciones. -Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en distintos lenguajes y realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo de diversas técnicas, iniciándose en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

5.2.3 Contenidos y criterio de evaluación:

Según la citada Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, se presentan a continuación los contenidos de las diferentes áreas curriculares conforme a la propuesta, además de, un criterio de evaluación general (Área de “Los lenguajes: comunicación y representación”) que hará referencia a todo el proyecto y que, posteriormente, servirá para la realización de los diferentes criterios específicos de evaluación.

Tabla 2. Contenidos y criterio de evaluación.

Área: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
Bloque I. El cuerpo y la propia imagen
-Utilización de los sentidos en la exploración del cuerpo y de la realidad exterior e identificación y expresión de las sensaciones y percepciones que se obtienen. -Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás. Control progresivo de los propios sentimientos y emociones.
Bloque II. Juego y movimiento

<p>-Gusto por el juego en sus distintas formas. Confianza en las propias posibilidades de acción, participación e interés en los juegos y en las actividades motrices, mostrando cada vez mayor esfuerzo personal.</p> <p>-Exploración y valoración de las posibilidades y limitaciones perceptivas, motrices y expresivas propias y de los demás.</p> <p>-Comprensión y aceptación de reglas para jugar, participación en su regulación y valoración de su necesidad y del papel del juego como medio de disfrute y de relación con los demás.</p> <p>-Representación de la acción, el espacio y el movimiento mediante la palabra, el dibujo, el modelado y la construcción.</p>
Área: Conocimiento del entorno
Bloque I. Medio físico
<p>-Los objetos y materias presentes en el medio, sus funciones y usos cotidianos. Interés por su exploración y actitud de respeto y cuidado hacia objetos propios y ajenos.</p> <p>-Percepción de atributos y cualidades de objetos y materias. Interés por la clasificación de elementos y por explorar sus cualidades y grados. Expresión oral y representación gráfica.</p>
Bloque II. Acercamiento a la Naturaleza
<p>-Curiosidad, respeto y cuidado hacia los elementos del medio natural.</p> <p>-Disfrute al realizar actividades en contacto con la naturaleza. Contribución a la consecución y mantenimiento de ambientes limpios, no contaminados. Valoración de su importancia para la salud y el bienestar.</p> <p>-Inicio en la utilización de habilidades para construir y comunicar el conocimiento adquirido, como: formular preguntas; realizar observaciones; buscar, analizar, seleccionar e interpretar la información; anticipar consecuencias; buscar alternativas; etc. Verbalización de las estrategias que utiliza en sus aprendizajes.</p>
Área: Los lenguajes: comunicación y representación
Bloque I. Lenguaje verbal
<p>-Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos, para expresar y comunicar ideas y sentimientos y para regular la propia conducta y la de los demás. Interés y gusto por expresarse.</p> <p>-Uso progresivo, acorde con la edad, de léxico variado y con creciente precisión; estructuración apropiada de frases, entonación adecuada y pronunciación clara.</p>
Bloque III. Lenguaje artístico
<p>-Observación, descubrimiento y exploración de algunos elementos que configuran el lenguaje plástico (punto, línea, forma, color, textura, espacio...).</p> <p>-Interpretación y valoración progresivamente ajustada de diferentes tipos de obras plásticas presentes en el entorno.</p>
Bloque IV. Lenguaje corporal
<p>-Representación espontánea de personajes, hechos y situaciones en juegos simbólicos, individuales y compartidos.</p>
<u>Criterio de evaluación en referencia al área de “Los lenguajes: comunicación y representación”:</u>

Expresarse y comunicarse utilizando diferentes medios, materiales y técnicas propios de los diferentes lenguajes artísticos y audiovisuales, mostrando interés por explorar sus posibilidades, por disfrutar con sus producciones y por compartir con los demás las experiencias estéticas y comunicativas.

5.2.4 Competencias clave:

En esta propuesta se trabajan todas las competencias del currículo de Educación Infantil tanto directa como indirectamente:

Tabla 3. Competencias.

<i>Autonomía e iniciativa personal</i>
Los niños y niñas fortalecerán sus aprendizajes de manera autónoma y libre, además, de generar una seguridad y una confianza en sí mismo aprendiendo y asumiendo de sus propios errores. Se crearán situaciones relacionadas a los intereses y necesidades de los pequeños/a donde poco a poco irán expresando sus emociones y sentimientos. También, se incluye habilidades para la interacción entre iguales.
<i>Social y ciudadana</i>
Se adquieren habilidades como conocerse y valorarse, saber comunicarse en distintos entornos y escuchar opiniones de las personas de su alrededor, respetando su punto de vista aunque sea diferente del propio. Se debe disponer de habilidades para participar activamente en la vida del aula, es decir, construir, aceptar y practicar normas de convivencia. Favorece, también, la práctica del diálogo y la negociación como forma de resolver los conflictos tanto en el ámbito personal como en el social. Además, se les pone en situación de afrontar experiencias nuevas para ellos.
<i>Lingüística</i>
Va a contribuir a abordar contenidos a través de diferentes medios de expresión (plástico, musical, corporal). Esta se irá desarrollando a través del uso social y funcional de los diferentes contextos comunicativos añadiendo conceptos y vocabulario nuevos, donde los niños y niñas aprenderán a expresar sus pensamientos, emociones, vivencias y opiniones. Participarán, también, en situaciones de intercambio oral con sus compañeros y compañeras. Todo ello contribuye a un desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo.
<i>Aprender a aprender.</i>
Gracias a esta competencia les va a permitir a los niños y niñas a iniciarse en los nuevos aprendizajes y ser capaces de continuar aprendiendo de manera cada vez más autónoma y eficaz, así como ir adquiriendo conciencia de aquellas capacidades que entran en juego en el aprendizaje, como la atención, la concentración, la memoria, la comprensión, etc. Con esos conocimientos que ya tienen propiamente adquiridos, entran en juego unos nuevos gracias a la observación, exploración, experimentación... de los pequeños/as o, también, con la propia ayuda del adulto.
<i>Cultural y artística.</i>
El desarrollo de esta competencia facilitará la expresión mediante diferentes códigos artísticos. Los

niños y niñas descubrirán los elementos del lenguaje plástico a través de la experimentación con diferentes elementos, materiales...y expresaran sus ideas y sentimientos con una finalidad comunicativa, estética y creativa. Se abordaran contenidos relacionados con la utilización de los sentidos en la exploración de la realidad cultural exterior, identificando sensaciones y percepciones que se obtienen de ello.

Tratamiento de la información y competencia digital.

Se utilizaran diferentes dispositivos tecnológicos como herramientas de acceso a la búsqueda, selección y tratamiento de información en procesos relacionados con el lenguaje gráfico, sonoro y artístico. Siempre con la ayuda y supervisión del personal docente. Esta competencia se utilizará de manera más indirecta.

Matemática.

El conocimiento y manejo de elementos matemáticos básicos (espiral, números, símbolos...) en situaciones reales o simuladas de la vida cotidiana. Se experimentará con las propiedades de los objetos que se les enseñe a los niños y niñas.

El conocimiento y la interacción con el mundo físico.

La exploración y percepción del espacio físico, moverse en él y resolver problemas en los que intervengan los objetos y sus cualidades son consideraciones importantes para la interacción tanto con el mundo que nos rodea como con nuestros iguales.

Se concienciará del uso responsable de los recursos naturales, el cuidado del medio ambiente, consumo responsable, etc.; Además, se favorecerá a la formulación de preguntas, realizar observaciones, buscar explicaciones probables y extraer y comunicar conclusiones.

5.2.5 Sesiones

El proyecto de innovación consta de tres sesiones dirigidas a niños y niñas de primero de Educación infantil. Están organizadas desde “la teoría hasta la práctica” en donde, en la primera sesión, se llevarán a cabo aspectos más teóricos; en la segunda realizaremos actividades más prácticas y como cierre, la tercera, será una instalación artística de juego. A continuación, se muestran dos tablas de las dos primeras sesiones; la tercera sesión se verá más ampliada y desarrollada, ya que pude ponerla en práctica en el colegio “Salesianos-Ntra. Sra. del Pilar”, donde realicé mis prácticas escolares y así, pude analizar los resultados obtenidos.

Tabla 4. Sesión primera.

SESIÓN 1ª	Título: “¿Qué es una espiral?”
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> -Conocer lo que es una espiral. -Verbalizar los pensamientos, ideas y criterios de los niños y niñas sobre qué creen que es una espiral. -Ampliar su vocabulario. -Promover la escucha activa y la atención. -Potenciar la motricidad fina. -Aproximar a la realización de seriaciones. -Fomentar la interacción entre los iguales y el docente. -Favorecer a la creatividad. -Manipular elementos propios de la naturaleza. -Estimular el sentido del tacto.
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> -Adquisición del concepto de espiral a través del cuento y explicaciones de la maestra. -Ampliación y verbalización tanto de sus pensamientos, criterios, etc. como del nuevo vocabulario adquirido. -Manipulación, exploración, observación... de materiales naturales para sus propias creaciones. -Percepción sensorial del sentido del tacto.
DESARROLLO	<p>En el rincón de la asamblea, les introduciremos en el mundo de la espiral a través de un cuento llamado: “El mundo espiral. https://www.youtube.com/watch?v=McU-lbk7TMQ&t=12s</p> <p>Podemos proyectárselo a través de la PDI o tenerlo como recurso material en la biblioteca de clase.</p> <p>Una vez hayamos contado el cuento, les haremos preguntas para comprobar si han interiorizado los conceptos que nos enseña el cuento. La maestra aprovechará este momento para darles ciertas explicaciones para que entiendan más profundamente lo que es una espiral y les mostrará diferentes fotografías de animales (caracol, trompa de un elefante...), elementos de la naturaleza (planta de aloe vera en espiral, cactus vela...) que tienen forma de espiral.</p> <p>A continuación, la maestra les dirigirá a sus sitios en la zona de mesas y les contará lo que van a hacer. Cada uno dispondrá de una cartulina con una espiral dibujada; en el medio de la mesa, la docente les habrá facilitado un envase lleno de piedras pequeñas (si pueden ser planas mejor, para facilitar el pegado) y otro envase lleno de trocitos de lana. Se les indicará que antes de empezar, deben poner pegamento sobre la línea de la espiral dibujada y, después, ir colocando primero una piedra y después un trozo de lana y, así, sucesivamente (si quisieran empezar por la lana y luego piedra no habría ningún inconveniente).</p> <p>Una vez acaben, lo dejarán secar y todos se desplazarán al rincón de la asamblea. Allí, de uno en uno, comentarán qué es lo que más les ha gustado.</p>
METODOLOGÍA.	<ul style="list-style-type: none"> -Estrategias: trabajaremos tanto en gran grupo como en pequeño grupo. - Recursos: <ul style="list-style-type: none"> • Materiales: pegamento, cartulinas negras A4, PDI, cuento “El mundo espiral, fotos de animales y elementos de naturaleza,

	<p>piedras planas pequeñas, lana.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espaciales: aula ordinaria. • Temporales: 45 minutos, aproximadamente. • Humanos: 1 maestra
OBSERVACIONES	<p>En el caso que se despeguen las piedras, la maestra una vez finalicen la sesión, las repasará con silicona.</p> <p>Se pueden introducir otros elementos para pegar en la espiral como por ejemplo: algodón y palos.</p>

Tabla 5. Sesión segunda

SESIÓN 2ª	Título: “A la búsqueda de espirales”
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> -Comprobar si han adquirido los aprendizajes respecto a anteriores sesiones. -Potenciar la expresión oral y la adquisición de nuevo vocabulario. -Fomentar la creatividad a través de sus producciones propias. -Favorecer la motricidad fina con la arcilla. -Estimular el sentido del tacto a través de la arcilla. -Promover la motricidad gruesa, mientras buscan los caracoles por el patio. -Transmitir unos valores hacia los niños/as como son: el respeto a la naturaleza y a los seres vivos que habitan en ella. -Crear una exposición para visibilizar sus creaciones acerca de la espiral.
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> -Percepción sensorial a través de la arcilla. -Concienciación del cuidado de la naturaleza. -Creación de una espiral a través de la arcilla. -Exploración, observación, etc. de la concha del caracol, como ejemplo de espiral. -Motricidad fina y gruesa. -Exposición de sus obras artísticas.
DESARROLLO	<p>En el rincón de la asamblea, comenzaremos preguntándoles si recuerdan que era una espiral (lo haremos para comprobar que adquirieron el concepto de espiral de la anterior sesión). A continuación, les contaremos que en la naturaleza existen muchas cosas en forma espiral, incluso algunos animales. Les lanzaremos la pregunta de: ¿Qué creéis que nos podemos encontrar en la naturaleza? Una vez, el alumnado haya aportado sus consideraciones, la maestra les enseñará “algo” cubierto con una tela (es una caracolera). Les dirá que todos juntos van a lanzar “poderes mágicos” para comprobar que hay debajo de esa tela. La maestra en la caracolera les llevará caracoles para que observen sus cáscaras ya que, tienen forma espiral.</p> <p>De ahí nos desplazaremos al patio para realizar una creación. Cuando salgamos al patio (la maestra habrá escondido varios caracoles por este) deberán ir a buscar cada alumno/a un caracol; cuando lo encuentren, la docente les dará un trozo de arcilla con la que tendrán que diseñar su propia espiral (al tener el caracol podrán fijarse en su concha para acordarse de cómo era). Una vez finalicen, se lavarán las manos en unos barreños dispuestos por el patio, meterán a los caracoles en la caracolera y contarán a sus amigos sus propias creaciones.</p> <p>Para finalizar, se realizarán dos cosas: la primera, todos juntos, irán a una zona del patio a soltar a los caracoles de la caracolera. Se les explicará que los animales deben vivir en libertad y, en segundo lugar, realizarán una exposición de sus espirales en el pasillo del centro para que las vean sus compañeros y sus familias, así pues, cada uno colocará su obra de arte en una mesa (la profesora la habrá decorado previamente) para su disfrute y el de los demás.</p>

METODOLOGÍA.	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias: trabajaremos tanto en gran grupo como individualmente. - Recursos: <ul style="list-style-type: none"> • Materiales: caracoles, arcilla, agua, barreños, caracolera o caja, tela, mesa para la exposición, material de decoración (papel, rotuladores...). • Espaciales: aula ordinaria y patio exterior. • Temporales: 50/55 min, aproximadamente. • Humanos: 1 maestra.
OBSERVACIONES	En el caso de que el tiempo atmosférico no acompañara, la parte del exterior se puede realizar en el interior. El material de las creaciones de espirales puede ser variable.

SESIÓN TERCERA: PUESTA EN PRÁCTICA DE “LA ESPIRAL”

En esta tercera sesión, como he mencionado anteriormente, se implementará una instalación artística de juego. Ésta tendrá un peso importante en mi TFG, ya que gracias a ella he podido comprobar y adquirir resultados de aprendizaje para, después, poder realizar un análisis propio y conjunto de dicha instalación creada.

Estructura y desarrollo de la instalación artística

Para el diseño de la instalación tomé como referencia a los autores citados en el marco teórico, pero más concretamente me sirvió de gran inspiración los trabajos de Abad (2006 y 2008) de cuya descripción de las sesiones que realiza se puede extraer una estructura de 4 fases (ritual de entrada, dibujo previo, tiempo de juego y dibujo posterior junto con el ritual de salida), aunque en muchas ocasiones el autor ha decidido prescindir de alguna de ellas.

Previo a la realización de la sesión con el alumnado, las maestras tenemos un rol muy importante en el diseño y planificación de la propuesta. En mi caso, me centré en las siguientes acciones:

- Pensar en la estructura de la instalación a través de un concepto, símbolo, planos verticales u horizontales, etc. Elegí “*La espiral*”, ya que es una forma inversiva donde poder encontrar diferentes experiencias y sensaciones para el disfrute de los niños y niñas. Además, consideré importante tanto el plano horizontal (suelo) como el vertical, pues este último le va a dar al alumno/a esa sensación de “envoltura”, es decir, para experimentar sensaciones a través de ese “espacio atravesado”, evitando el concepto de dentro-fuera. Un buen ejemplo de esto sería el pabellón de España de la Expo 2008 de Francisco

Mangado. Este arquitecto jugó con la idea de espacio para evitar o huir del concepto “dentro fuera” y utilizó la idea de un bosque como lugar de tránsito, de introducción, de espacio indeterminado donde sin darse cuenta estabas sumergido en él.

- Realizar bocetos (consultar anexo III) para visualizar mejor esa “idea mental” de cómo quería que fuese la instalación, cómo estaría estructurada, cómo irían ubicados y distribuidos los materiales, etc.
- Seleccionar materiales ricos en propiedades perceptivas a nivel sensorial y que provoquen acciones como actuar, manipular, clasificar, jugar, pensar... En mi caso seleccione elementos propios de la naturaleza (granadas, palos, piedras, semillas, piel de naranja, cáscaras de huevos...) (consultar anexo IV) junto con algunos reciclados (lanas, envases, semilleros...) (consultar anexo V), dado que mi marco teórico gira también en torno a la renaturalización del espacio. Además, es importante que los materiales estén colocados tanto en plano horizontal como en vertical (de esta manera el alumno/a podrá transgredir o discurrir entre los distintos elementos colgantes). En algunos objetos verticales también estaba presente la espiral (consultar anexo VI).
- Plantear una serie de posibles preguntas clave para realizar durante las asambleas tanto la inicial como la final. Son muy necesarias pues, a través de ellas se ayuda y se guía al alumnado conforme a lo que la maestra quiere enseñarles.
- Montaje de la instalación: Configurar los materiales en el espacio de modo que en su conjunto brinden una experiencia estética y artística en el alumnado (presente el “Land art” indicado en el marco teórico). Se debe tener en cuenta que la presentación de la instalación debe generar una actitud de sorpresa, deseo y admiración en el participante.

La sesión se estructurará en cuatro fases, con una duración total aproximada de 1 hora y 10 minutos (Tabla 6). Puede parecer una estructura muy rígida, pero, sin embargo, resulta adecuada para organizar la sesión de modo que, el alumnado tenga tanto tiempo de estar activo físicamente durante el juego como para, pensar sobre lo que van a hacer y ser conscientes, posteriormente, de lo que han hecho.

Tabla 6. Panificación de las fases de la sesión de la instalación artística.

Fase	Duración	Preguntas clave
1. Observación de la instalación y asamblea inicial.	10 minutos	-¿A qué os recuerda lo que veis? -¿Qué forma/colores tiene? -¿Qué elementos observáis? ¿De dónde vienen? -¿A que os apetecería jugar con todo esto?
2. Realización de un dibujo de la instalación.	15 minutos	¿Cómo dibujaríais lo que veis?
3. Juego libre.	35 minutos	Juego libre.
4. Asamblea final.	10 minutos	-¿Qué habéis descubierto? -¿Qué habéis podido crear/hacer? -¿Cómo os sentís?

La primera fase hace referencia tanto a la observación de la instalación artística como a la asamblea inicial. El alumnado entrará con los ojos tapados al aula para, de esta manera, generarles curiosidad y asombro. Mientras, la maestra les guiará para que se sienten alrededor de la instalación para comenzar la asamblea. En dicha asamblea la docente les lanzará unas preguntas clave poniendo en marcha diferentes contenidos acerca del arte, naturaleza, etc. Conforme el alumnado vaya respondiendo, se les realizará alguna más para que se favorezca al descubrimiento visual de todo lo que comprende la instalación. En esta primera fase también se desarrolla la atención, la concentración, la expresión oral y la creatividad.

En la fase dos, se propone a los alumnos/as realizar un dibujo de la instalación. Se les entrega un folio en blanco, lapiceros y pinturas de colores para que puedan representar libremente lo que han visto.

Una vez finalicen el dibujo, la maestra les indicará que se pongan de pie (alrededor de la instalación) para realizar un calentamiento de su cuerpo y así, estar preparados para jugar. Concluida esta tarea, repasan una serie de normas que deben tener presentes en el juego y, finalmente, “a la de tres”, la maestra les anuncia que ya ha empezado el momento de juego.

En esta fase tres, los niños y niñas se dedican a experimentar, explorar, sentir, etc. de manera libre con todos los elementos que componen la instalación. La maestra se limita a observar, acompañar, apoyar los descubrimientos del alumnado y a mediar, si fuese necesario.

Para finalizar, en la fase cuatro (asamblea final) se sentaran en círculo para responder a una serie de preguntas clave que les hará la maestra. De esta manera, compartirán verbalmente con el resto de sus compañeros/as sus impresiones, descubrimientos... que han podido realizar gracias a la instalación. Además, se trabajan otros aspectos tales como: el fomento de la curiosidad, la escucha, razonamiento, descripción de materiales, etc. Concluida esta asamblea final, el alumnado se pondrá en fila para ir a su aula, pues normalmente estas instalaciones se realizan en otras aulas con más espacio o al aire libre para poder prepararlas sin que los niñas/as las visualicen antes.

5.2.6 Fases, secuenciación y cronograma:

Este proyecto está diseñado para el alumnado de primer curso de Educación infantil (3-4 años) y para ser desarrollado durante el tercer trimestre, en el mes de mayo (sin contar con la tercera semana, pues para la preparación de la instalación artística y todos sus materiales se necesita un espacio de tiempo), estableciendo como día los miércoles para las dos primeras sesiones y el jueves para la última sesión.

Tabla 7. Cronograma

MAYO 2021				
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
3	4	5	6	7
		SESIÓN 1: “¿Qué es una espiral?”		
10	11	12	13	14
		SESIÓN 2: “A la búsqueda de espirales”		
17	18	19	20	21
24	25	26	27	28
		SESIÓN 3: “La espiral”		

5.2.7 Recursos

Los recursos que se tendrán en cuenta para el desarrollo de cada sesión estarán clasificados de la siguiente manera:

Tabla 8. Recursos

R. materiales	R. espaciales	R. humanos
<p>-Naturales: piñas, piedras, cáscara de huevo, peladuras de fruta, arena, palos, etc.</p> <p>-Fungibles: Pinturas, pegamento, algodón, agua, barreños, etc.</p> <p>-No fungibles: mesas, sillas, parte del material de la instalación como: piñas, piedras, palos, etc.</p> <p>-De imagen fija: fotografías, pantalla...</p> <p>-Impresos: cuento en el caso de tenerlo en papel.</p> <p>-TIC: programas informáticos (software), ordenador incluyendo la pizarra digital.</p>	<p>-Aula de referencia de primero de E. infantil.</p> <p>-Aula de psicomotricidad.</p> <p>-Patio exterior.</p>	<p>-Maestra.</p> <p>-Personal auxiliar.</p> <p>-Alumnos y alumnas de primero de infantil.</p> <p>-Familias.</p>

5.2.8 Atención a la diversidad

Considero que en un aula nos vamos a encontrar con un alumnado muy variado y diverso; con unos ritmos, destrezas y capacidades diferentes. Por ello, como docentes, tenemos un papel fundamental y, es el de adaptar, guiar y acompañar a cada uno de esos niños y niñas con sus particularidades en su proceso de enseñanza-aprendizaje, de conformidad con el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, que regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA 18 de diciembre), así como la Orden que lo desarrolla de 7 de junio, relativa a las actuaciones de intervención educativa inclusiva (BOA 18 de junio). En mi propuesta se han tenido en cuenta, pues así, el alumnado se sentirá incluido y desarrollará mejor los ritmos de aprendizaje en su contexto habitual.

5.2.9. Resultados y análisis de la sesión tercera puesta en práctica

Gracias a que en el curso 2020/2021 he podido realizar mis prácticas de Grado de Magisterio en Educación Infantil, el colegio me brindó la oportunidad de implementar una de mis sesiones de TFG seleccionando la última: “La espiral”, una instalación artística con elementos naturales donde el gozo, el disfrute, la exploración, la percepción sensorial, el juego libre y el arte como experiencia son los contenidos principales de esta actividad.

-Diseño de la sesión y planificación

Para el diseño de la instalación, desde el primer momento, quise focalizarlo en el concepto de espiral pues, considero que su forma dispone de una gran belleza estética, artística, motivadora e inmersiva para el alumnado de EI. Además, para renaturalizar el espacio elegido, seleccione elementos naturales junto con alguno reciclado. Fue muy sencilla la búsqueda del material porque a mi alrededor dispongo de naturaleza, junto con ser precavida; con esto me refiero, a que siempre que viajo a cualquier sitio intento traerme elementos que considero que me van a ayudar en mi día a día como docente.

Para el montaje de la estructura de la espiral tuve la suerte de contar con construcciones de madera (consultar anexo VII) disponibles en el colegio (desde el primer momento que las visualicé las tuve en mente para el diseño de la instalación). Todos los elementos irían dentro de esa gran espiral.

La instalación se montó el día 20 de mayo de 2021, durante un tiempo de cuatro horas y 15 minutos (8.30 a 11.45 horas), con unas medidas aproximadamente de 3,5 metros de ancho y 4,5 metros de largo y en el aula de psicomotricidad del colegio (Consultar anexo VII). Elegí este espacio por las posibilidades que ofrecía para poder colgar objetos desde arriba y por ser amplio. A las 12 horas comenzaba la sesión por lo que tenía que estar todo preparado, por lo menos 15 minutos antes. El desarrollo de la sesión fue realizado y dirigido por mí, adquiriendo experiencia de implementación de una sesión de estas características.

Imagen 6. Estructura de la instalación.



-Análisis de la instalación

Para el desarrollo de esta sesión estuvo presente todo el alumnado de la clase de primero de Educación infantil (19 alumnos y alumnas). Su tutor, previamente, les había señalado en el calendario el día que yo iba a asistir al colegio para darles una sorpresa; me pareció una idea muy interesante pues, así se percataban de la noción del tiempo.

Fueron llevados hasta el aula de psicomotricidad por su tutor donde yo les estaba esperando fuera para recibirlos y decirles que tenían que entrar con los ojos cerrados. De esta manera se les generaría más motivación, asombro y sorpresa (ningún alumno/a se resistió a taparse los ojos, pero si hubiera sido así, les dejamos total libertad para entrar en el aula como quisiesen).

Una vez en el interior (con una música de fondo con sonidos de la naturaleza) les dije que “a la de tres” abrirían sus ojos y observarían. Todos y todas presentaban caras de asombro y sorpresa. Acto seguido se colocaron alrededor de la instalación para comenzar con la asamblea inicial (Fase uno).

Imagen 7. Asamblea inicial.



En ese momento comencé lanzándoles una serie de preguntas claves para iniciarles en el significado de la instalación tales como: *¿Quién me puede decir que es esto?*, *¿Qué forma tiene?*, *¿Qué colores se pueden ver?*, *¿De dónde vienen todos estos elementos?*, etc. (consultar anexo IX con la transcripción de las respuestas de los alumnos).

A continuación, pasamos a la representación gráfica de la instalación (Fase dos). Pudimos observar grandes diferencias en la representación gráfica del alumnado conforme a la misma imagen, ya que cada uno representó su propia realidad, sus sentimientos. Me hubiera gustado que dibujaran primero con lápiz y después pintaran con pinturas de colores pero, el tutor del aula, me comentó que no estaban acostumbrados a dibujar con lápiz y, por ello decidí prestarles solo las pinturas de colores.

Imagen 8. Representación gráfica de la instalación



Tuve la posibilidad de registrar (a través de grabaciones de voz), las propias explicaciones de cuatro alumnos y alumnas sobre sus dibujos. El momento y elección de los niños y niñas para realizarles ciertas preguntas fue según el orden de finalización de sus representaciones, es decir, conforme iban acabando y esperaban a sus compañeros/as, aproveché el momento para “entrevistarles”. Los dibujos comentados (ver anexo X), en el orden como se muestran a continuación, fueron los que se muestran en la siguiente imagen 9, pero obtuve fotografías de todos (consultar anexo XI).

Imagen 9. Dibujos comentados por cuatro alumnos/as



Analizando los dibujos de la imagen nueve, se puede observar que la niña del primer dibujo no tiene tan adquirida la visión espacial ya que, en el resto se puede observar que han representado los elementos configurados en el espacio de un modo similar al que se muestra en la instalación. Por otro lado, en el último dibujo ha conseguido representar la forma de espiral, siendo el único de toda la clase. Los colores elegidos por el alumnado son la mayoría similares a los que se observan en la instalación. Incluso las formas y tamaños de los elementos han intentado realizarlas conforme a la forma real que estos presentan (en el primer dibujo no se observa esto, pero sí las tonalidades de los colores). En estas representaciones todos realizaron el dibujo conforme al círculo. Todas las representaciones fueron fabulosas, acorde a sus edades, siendo creativas por sus valores expresivos y estéticos.

Después de haber realizado el dibujo nos colocamos, de nuevo, alrededor de la instalación para comentarles que había llegado el momento del juego (consultar anexo XII), pero, antes, había que calentar el cuerpo y repasar una serie de normas (con el calentamiento del cuerpo me servía para observar en cada uno de ellos y ellas si reconocían cada parte de su cuerpo y con las normas a promover el cuidado y respeto de ellos mismos como el del material). Comenzó el juego y todo el alumnado fue, al principio, muy cauteloso: pisando, tocando, manipulando, explorando los materiales... ya que, muchos de ellos y ellas, no reconocían algunos de los elementos y les generaba respeto. Esto duró 10 minutos porque a partir de entonces se observaba el gusto, el disfrute, la exploración, el placer, el juego libre y simbólico, la felicidad, la curiosidad, la creatividad en sus propias creaciones, el asombro, la interacción entre ellos y con el adulto contándole lo que hacían, etc. Además, de efectuar diversas acciones realizadas de manera individual o por parejas o en pequeños grupos como: hacer “comiditas”, transvasar, hacer ruido con los objetos golpeándolos entre sí, hacer construcciones con la madera... (consultar anexo XIII).

Imagen 10. Experimentación libre a través del juego.



Imagen 11. Ejemplos de acciones observadas en la fase tres.



Cuando acabo el momento de juego, el espacio se había transformado totalmente en comparación con el inicio y, esto es debido a que la instalación ha sufrido una deconstrucción de la estructura propuesta por parte de los niños y niñas pero, ellos, han

llevado a cabo la reconstrucción de la misma a través de la exploración y del juego libre.

Imagen 12. Fin de la instalación



Para finalizar, (fase cuatro) realizamos una asamblea final. Los niños y niñas se sentaron en semicírculo de frente a la instalación y les propuse unas preguntas como las siguientes: *¿Cómo os habéis sentido?*, *¿Os ha gustado?*, *¿Qué habéis descubierto?*, *¿Con qué elementos habéis jugado?*, etc. (consultar anexo XIV). De esta manera, verbalizan todo lo que han sentido mientras jugaban, qué materiales les han llamado más la atención, la adquisición de nuevos aprendizajes conforme a la identificación de ciertos elementos, lo que menos les ha gustado...

Acabo agradeciéndoles a todos los iguales su participación y, espontáneamente, se levantaron a darme un abrazo de despedida. Esto significa mucho, pues es una demostración por su parte de cariño, agradecimiento y amor hacia mí debido a que la sesión les ha resultado motivante y han disfrutado durante todo el proceso. Los resultados obtenidos del análisis de la propuesta han sido muy positivos y satisfactorios donde considero que he hecho una obra de arte relacionada con el Land art y con la instalación (consultar Anexo XV para observar el montaje de la instalación).

Imagen 13. Abrazo final



5.2.10. Evaluación de la actividad

Para poder llevar a cabo la evaluación elegí la última actividad de la propuesta didáctica de innovación ya que pude ponerla en práctica con mis alumnos y alumnas del colegio de prácticas.

Considero importante destacar los tres momentos que tiene la evaluación debido a que los he llevado a cabo antes, durante y al final de la sesión. Comenzaremos con la evaluación inicial, en la cual comprobaremos los conocimientos previos que tienen los alumnos y alumnas antes de abordar la actividad. Comprobaremos el nivel con el que tenemos que desarrollar los nuevos contenidos y, además, nos servirá para detectar aquellas alteraciones y disfunciones que pueden alterar el desarrollo de las actividades. Para llevarla a cabo, habremos observado en diferentes días y momentos como son, por ejemplo: en la asamblea, el patio, en el juego, etc. los distintos intereses y necesidades de los niños y niñas. La maestra también les ofrecerá temas que generen debate y comunicación para comprobar si les resulta motivante e interesante.

Posteriormente realizaremos una evaluación continua que se llevará a cabo durante el desarrollo de la actividad a través de la observación directa, grabaciones de voz y alguna anotación relevante.

Terminaremos con una evaluación final; en ella evaluaremos los nuevos aprendizajes de los niños. Se llevará a la práctica al finalizar la actividad, en una asamblea final, donde el alumnado expresará lo que más le ha gustado e incluso lo que menos le ha gustado.

De acuerdo con la normativa aragonesa que regula los diversos aspectos del currículo en Educación infantil, ya citada, partimos de la misma para elegir el criterio de evaluación de los aprendizajes adquiridos por los niños y niñas. Así, el criterio general de evaluación seleccionado para este proyecto se encuentra en el área de “Los lenguajes: comunicación y representación” del currículo aragonés de Educación Infantil: *Expresarse y comunicarse utilizando diferentes medios, materiales y técnicas propios de los diferentes lenguajes artísticos y audiovisuales, mostrando interés por explorar sus posibilidades, por disfrutar con sus producciones y por compartir con los demás las experiencias estéticas y comunicativas.* Para la creación del instrumento de evaluación diseñé una rúbrica con una serie de criterios específicos de evaluación guiados por el mencionado criterio de evaluación general. Además, durante todo el desarrollo de la actividad, utilicé la observación, a modo de un cuaderno de trabajo (Tabla 9), para ir anotando aquellos aspectos más relevantes que surjan durante la sesión, grabaciones de voz, fotografías y algún vídeo.

Tabla 9. Rúbrica individual de cada alumno/a.

Nombre del alumno/a:		Edad:			
Actividad:					
Resultados	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca	Comentarios
Muestra interés por la actividad.					
Escucha durante las explicaciones de la maestra.					
Respeto el turno de palabra.					
Escucha y respeta a sus compañeros.					
Desarrolla una actitud positiva por aprender.					
Participa de forma activa en la actividad.					
Comprende en que consiste la actividad.					
Reconoce los elementos que se le ofrece para el juego.					
Identifica los colores presentes en la					

instalación.					
Reconoce la forma de espiral.					
Se asombra por la estética de la instalación.					
Verbaliza si encuentra en algunos de los elementos de la instalación la forma de espiral.					
Disfruta jugando con los elementos que se le ofrece.					
Utiliza los sentidos para la exploración de los materiales (tacto, vista, olfato, oído).					
Realiza creaciones con los elementos de la instalación.					
Comparte y verbaliza con sus iguales sus creaciones.					
Utiliza todos los materiales de la instalación para sus creaciones.					
Tienen forma de espiral sus creaciones					
Tiene prioridad por algún elemento en concreto.					
Se expresa y verbaliza cómo se siente durante el juego.					
Manipula todos los elementos de la instalación.					
Interacciona con sus iguales.					
Utiliza todo el espacio para el juego.					
Utiliza una parte del espacio para el juego.					
Ha sido capaz de realizar la representación gráfica de la instalación.					
Juega con los materiales colgantes.					
Le gusta la música de fondo.					
Ejecuta la actividad sin dificultades.					

5.3 EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA:

Para la evaluación de la propuesta, diseñé una rúbrica (Tabla 10) con unos indicadores de evaluación relacionados tanto con los objetivos, contenidos y competencias del currículo aragonés de Educación Infantil como con aquellos resultados de aprendizaje que se ha intentado lograr con el alumnado en la tercera sesión sobre la espiral que pude poner en práctica.

Tabla 10: Rúbrica de práctica docente (sesión tercera)

Resultados de la actividad					
(escala 1 a 5, siendo 1 lo mínimo y 5 lo máximo)	1	2	3	4	5
Ha despertado interés en los niños.					
Favorece al juego individual.					
Favorece al juego grupal.					
Han interactuado entre los iguales.					
Han interactuado con la maestra.					
Se ha observado gozo, disfrute y felicidad durante el juego.					
Los materiales se han adaptado a las características evolutivas de los niños y niñas.					
Los materiales naturales han sido adecuados para el juego.					
El espacio utilizado ha sido adecuado para la instalación.					
La flexibilidad ha estado presente tanto en el montaje, desarrollo y recogida de la instalación.					
Ha sido una actividad inclusiva de todo el alumnado.					
Se ha utilizado el arte como experiencia en la instalación.					
Ha resultado ser una propuesta innovadora para los niños/as.					
Ha habido una unión de arte y juego en la instalación.					
Ha sido creativa y original para el alumnado.					
Los elementos elegidos han favorecido a la percepción sensorial.					
La música de fondo ha resultado atractiva para el alumnado.					
Se ha cuidado la estética y la belleza en la instalación.					
Han resultado atractivos los colores de los elementos para invitarles al juego.					
Se han podido adquirir resultados de esta propuesta innovadora.					

Después del diseño y aplicación de esta rúbrica, considero que la mayoría de los ítems se cumplen satisfactoriamente. Cabe destacar algún factor que se quedó en el “tintero” como haberles propuesto quitarse los zapatos y, así, de esta manera sentir con otra parte del cuerpo la cantidad de estímulos presentes en la instalación. En cambio,

fue muy grata la presencia del tomillo y el romero porque generó un aroma especial en el espacio de juego junto con la humedad de la hierba y la arena que les propiciaba un placer infinito tocarla, con lo cual el objetivo de renaturalizar el espacio se iba consiguiendo.

También mejoraría el momento de recogida del material. Una vez que finalizamos la asamblea final, se debería haber dedicado un tiempo junto a ellos para recoger todos esos materiales con los que han jugado anteriormente y, no ser, la maestra quien solo se ocupe de recoger; es decir, transmitirles que en esta actividad, también, existe la recogida al igual que existe en sus aulas como en sus casas con sus juguetes o pertenencias. La recogida sólo sería de los materiales asequibles para ellos a recoger, el resto sería la maestra quien se encargaría.

La representación gráfica me sorprendió gratamente pues, todos expresaban mediante sus dibujos su propia realidad que en ese momento estaban viviendo, teniendo en cuenta su corta edad, por lo que se convertía en un dato relevante para la evaluación de los logros educativos conseguidos.

Por último, me hubiera gustado realizar la instalación en el exterior. Si el entorno y las posibilidades lo permiten, sería una gran manera de llevarla a cabo. En ese sentido, el entorno de la escuela rural ofrece muchas posibilidades para esta propuesta.

6. CONCLUSIONES

Una vez desarrollado el cuerpo central del trabajo y habiendo obtenido los resultados expuestos, alcanzamos las siguientes conclusiones:

Primera. Con la aplicación de la propuesta de innovación llevada a cabo y fundamentada en el marco teórico, se concluye que los logros educativos obtenidos con los niños y niñas de 1º de Educación Infantil con la fase número 3 dedicada a la espiral, concuerdan con los planteamientos teóricos defendidos por los autores citados en la bibliografía. Se ha conseguido fundamentar y desarrollar a través del juego libre los procesos cognitivos, motores, sociales, creativos y emocionales de los niños y niñas de dicho curso. Asimismo, se han renaturalizado los espacios de juego a través de una propuesta centrada en la espiral, elegida porque ofrece imágenes y situaciones espaciales que son significativas para el alumnado de Educación Infantil.

En ese sentido, se afirma la validez de la propuesta de innovación en Educación Infantil, a la vista de los retos educativos planteados y los resultados obtenidos con el alumnado, tal y como se demuestra con la evaluación llevada a cabo y con los anexos relativos a las transcripciones de las grabaciones y las fotografías de la sesión tercera.

Segunda. El espacio como tercer maestro ha resultado fundamental para el desarrollo del juego libre, la interacción entre iguales, la experimentación a través del concepto de espiral, la importancia del arte en el desarrollo de los niños y niñas y el nuevo sentido otorgado a la educación artística en Educación Infantil; conclusión que se apoya en los planteamientos teóricos mencionados, así como en los datos empíricos obtenidos, gracias a la puesta en práctica de una instalación artística centrada en la espiral en Educación Infantil. Ha sido un buen medio para contribuir a la educación integral de los niños y niñas en dicha etapa, para que desarrollen procesos de simbolización, creatividad y emotividad, mientras juegan en espacios transformados.

Tercera. Ha quedado demostrada la importancia educativa de utilizar materiales naturales como forma de aproximar la naturaleza a los niños y niñas, practicando con ellos una “pedagogía verde”, como se ha señalado en el marco teórico. Hemos unido arte y naturaleza en Educación Infantil, inspirándonos en el Land art, preocupándonos por la educación medioambiental de los niños y niñas.

Cuarta. Se ha verificado que la educación artística tiene un peso fundamental en la formación integral del alumnado y en particular, en el proceso de enseñanza-

aprendizaje de los niños y niñas en la etapa de Educación Infantil, consiguiendo un enfoque globalizado de dicho proceso. Gracias a la propuesta de innovación puesta en práctica hemos corroborado, como se cita en el marco teórico, que “la educación artística no son manualidades”.

Finalmente, gracias a estas metodologías activas, se ha puesto de manifiesto el nuevo rol docente que podemos adoptar el profesorado de Educación Infantil, siendo facilitadores y orientadores y no directivos, para, de esta manera, lograr los retos educativos propuestos.

7. CONSIDERACIONES FINALES

En primer lugar, al finalizar el grado de maestra en Educación Infantil y en particular este TFG, tengo que destacar que el tema elegido y las materias cursadas han sido muy enriquecedores como formación inicial en mi proceso de desarrollo profesional, iniciado hace años cuando cursé el ciclo de grado superior en “Educación Infantil” en el I.E.S “Luis Buñuel” de Zaragoza. Posteriormente he trabajado como educadora durante cinco años en un centro privado de primer ciclo de Educación Infantil. Por tanto, para mí, concluir el grado con este TFG ha sido un reto personal y profesional importante.

Aspiro a poder ejercer la profesión de maestra de E. Infantil y para ello necesitaré de una formación permanente y una actualización constante de mi práctica docente, porque la mejora profesional permanente es esencial. Seguir profundizando en las lecturas de autores como Acaso, Abad, Aguirre, Caeiro, H. Freire, Murillo-Ligorred y Ruiz es otra necesidad que he descubierto. Gracias a la experiencia y reflexión que me ha supuesto el realizar este TFG, me ha llevado a hacer un análisis crítico de cómo debemos superar la tradicional forma de enseñar la educación artística, incluyendo la innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y adoptando un rol docente de facilitadores y orientadores de los procesos de nuestros alumnos/as. Cuando tenga la oportunidad de ejercer como maestra, intentaré proponer a mis compañeros y compañeras de etapa trabajar las instalaciones artísticas, ya que dan muchas oportunidades educativas y son muy inclusivas para todo el alumnado. Y si este tipo de innovación fuera posible, trabajarla, con todo el equipo de la etapa de E. Infantil, sería ideal y, así, estaría contribuyendo al desarrollo institucional y al cambio educativo en mi futuro colegio.

En definitiva, este TFG y la bibliografía manejada, tanto la recomendada por el tutor, D. Víctor Murillo-Ligorred, como otra que he ido descubriendo, me han abierto una nueva ventana para ver de otro modo la importancia del Arte, del espacio, del juego libre y de la naturaleza en la escuela y en la Educación Infantil.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad Molina, J. (2006). Proyecto “La espiral”. *Indivisa. Boletín de estudios de investigación*, 7, pp. 239-248
- Abad Molina, J. (2008). *Iniciativas de educación artística a través del arte contemporáneo para la escuela infantil*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Bellas Artes. Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. Madrid
- Acaso López-Bosch, M. (2000). Simbolización, expresión y creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica infantil, en *Arte, individuo y sociedad*, pp. 41-57
- Acaso López-Bosch, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las Artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata
- Aguirre Arriaga, I. (2015a). Hacia un imaginario para el futuro en educación artística. En J.C. Arañó et al. (Eds.). *Actas I Congreso Internacional de Educación Artística y visual*, Sevilla, Colegio Oficial de Bellas Artes
- Aguirre Arriaga, I. (2015b). Hacia una narrativa de la emancipación y la subjetivización desde una educación del arte basada en la experiencia. *Docencia*, vol. 57, pp. 5-15
- Azar, Salomón (2010). *Educación artística. La didáctica espiral*. Ponencia del Congreso Iberoamericano Metas 2012. Buenos Aires
- Caeiro, M. (2016). *Aprendizaje y cultura visual en la infancia*. En Andueza, M., Barbero, A.M., Caeiro, M., Silva, A., García, J., González, A., Muñiz A. y Torres, A. (2016). *Didáctica de las artes plásticas y visuales en Educación Infantil*. Logroño: UNIR, pp. 57-82
- Caeiro, M., Callejón, M.D., Assaleh, M.S. (2018). La Educación Artística en los Grados de Infantil y Primaria. Un análisis desde las especialidades docentes actuales y propuestas a una especialización en artes, cultura visual, audiovisual y diseño. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, nº 9, pp. 56-80
- Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- Louv, Richard. (2018). *Los últimos niños en el bosque. Salvemos a nuestros hijos del trastorno por déficit de naturaleza*. Capitán swing.
- Lowenfeld, V. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz
- Murillo Ligorred, V., Resando López, J.C., Ramos Vallecillo, N. (coords.) (2018). *Educación artística hoy. El reto en la sociedad de la imagen*. Prensas de la

Universidad de Zaragoza

Pérez Ocaña, O. (2018). *Land Art en España*. Ediciones Rubeo / José Antonio Quesada.

Piaget, J. (1994). *La creación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica

Read, H. (1969). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós

Ruiz de Velasco Gálvez, A. y Abad Molina, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó

Ruiz de Velasco, A.; Abad, J. (2016). Lugares de juego y encuentro para la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol 71, pp. 37-62 – OEI/CAEU

Ruiz de Velasco, A.; Abad, J. (2019). *El lugar del símbolo. El imaginario infantil en las instalaciones de juego*. Barcelona: Graó

REFERENCIAS DE WEB CONSULTADAS:

Abad, J. y Ruíz, A. *Repensar las instalaciones de juego: lugar de símbolo, metáfora y relación*. En el blog de Cultura de infancia: <https://culturadeinfancia.com/repensar-las-instalaciones-de-juego/> Consultado el 3 de mayo de 2021

Abad y Ruiz. La propuesta de las “instalaciones de juego”: metáforas del encuentro y la vida en relación”. En la web de Arqa: <https://arqa.com/actualidad/colaboraciones/la-propuesta-de-las-instalaciones-de-juego-metáforas-del-encuentro-y-la-vida-de-relacion.html> Consultado el 31 de mayo de 2021.

Abril Cuesta, T., Bazán Jiménez, M.R., Manzanares Chazarra, M., Aceituno Trujillo, A., Alarcón Manjón, P., Durán Estrella, M...Soriano González, M. (2013). *Land Art. Arte contemporáneo en Educación Infantil*. ISSUU. Ver en https://issuu.com/cuestaabril/docs/el_land_art_en_la_escuela

Freire, H. (2018). Entrevista en el blog: https://ludus.org.es/es/blog/2018/7/entrevista-heike-freire#.YFr-26_0m71 Consultado el 23 de marzo de 2021

Freire, H. (2018). Entrevista en el periódico El País: https://elpais.com/economia/2018/06/06/actualidad/1528296477_952422.html

Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós. En la red, ver:
https://elpais.com/diario/2007/06/11/agenda/1181512806_850215.html

Vergara Ibacache, T. (2012). Dadá: juego y primitivismo. *Revista Hélice UC*, junio.
https://issuu.com/heliceuc/docs/helice_3_representacion Consultado el 5 de junio de 2021

ANEXOS

ANEXO I. Carta de presentación y cuestionario para el colegio bilingüe Khalil Gibrán de Fuenlabrada (Madrid). Pág.58

ANEXO II. Captura de pantalla del correo electrónico enviado por la directora del colegio Khalil Gibrán. Pág.61

ANEXO III. Ejemplos de bocetos de la instalación de la sesión tercera. Pág.62

ANEXO IV. Fotografías de los elementos naturales presentes en la instalación. Pág.65

ANEXO V. Fotografías de los elementos reciclados. Pág.74

ANEXO VI. Fotografías de los objetos verticales/colgantes de la instalación. Pág.76

ANEXO VII. Construcciones de madera para el montaje de la estructura. Pág.81

ANEXO VIII. Aula de psicomotricidad donde se llevó a cabo la instalación. Pág.82

ANEXO IX. Transcripción de la asamblea inicial de la sesión tercera. Pág.83

ANEXO X. Transcripciones de las cuatro explicaciones de los dibujos representando la instalación. Pág.86

ANEXO XI. Fotografías del resto de representaciones gráficas del alumnado. Pág.88

ANEXO XII. Transcripción antes de entrar a jugar en la instalación. Pág.91

ANEXO XIII. Algunas de las acciones realizadas por los niños y niñas durante el momento de juego libre en la instalación. Pág.93

ANEXO XIV. Transcripción asamblea final sesión tercera. Pág.98

ANEXO XV. Proceso de montaje de la instalación. Pág.101

ANEXO I. Carta de presentación y cuestionario para el colegio bilingüe Khalil Gibrán de Fuenlabrada (Madrid).

Carta de presentación:

Estimado profesorado del colegio Khalil Gibran,

Me presento: soy Irene Sánchez Belsué, alumna de 4º curso de Magisterio, especialidad de Educación Infantil, de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza y, junto con saludarles, les expongo mi siguiente petición:

Estoy realizando mi Trabajo Final de Grado (TFG) sobre *la renaturalización de los espacios de juego en la escuela a través de la instalación artística*, donde ustedes tienen un gran proyecto de trabajo en este aspecto.

Gracias a mi director de TFG, D. Víctor Murillo Ligorred, profesor del área de Didáctica de expresión plástica, he tenido conocimiento del carácter tan innovador del proyecto educativo de su colegio en lo concerniente a la gestión del espacio escolar en la etapa infantil. Por ello, he podido observar a través de su página web y de sus vídeos promocionales en youtube lo interesante que se presenta el desarrollo de los primeros aprendizajes a través de la experimentación, exploración, descubrimiento, indagación, etc. Ambos, consideramos que su proyecto sobre las instalaciones artísticas de juego debe formar parte de un apartado de buenas prácticas en mi proyecto de fin de grado, por ello, me gustaría poder entrevistarles.

Además, también, soy educadora infantil y durante seis años he trabajado en una escuela infantil, donde como mínimo una vez a la semana les proponía instalaciones artísticas, las cuales unas tenían un fin de aprendizaje concreto, pero otras no, simplemente el disfrute de los niños. Por ello, al visualizar su proyecto educativo y la metodología innovadora con la que trabajan me he emocionado pues, ustedes llevan a cabo ese proceso de enseñanza-aprendizaje que como futura maestra de infantil quiero también transmitir a mis alumnos y alumnas.

Por ello, me encantaría que participasen en mi trabajo final de grado, contestando a un breve cuestionario sobre las instalaciones artísticas en E. Infantil en su colegio, ya que, me sentiría muy orgullosa de terminar mi etapa universitaria teniendo la referencia de su centro educativo en un trabajo tan importante como es para mí, el TFG. Simplemente se trataría de contestar a unas preguntas muy sencillas que les

adjuntaría o bien por escrito (mail) o por teléfono, si les resulta más cómodo, ya que no quiero cargarles con más trabajo. En consecuencia, les estaría muy agradecida si me indican con qué docente o directivo del colegio debo ponerme en contacto para enviarle el cuestionario por mail, para lo cual les facilito mi correo electrónico y mi móvil.

Agradeciéndoles su atención y a la espera de su pronta contestación y siguiéndoles en las redes sociales como hasta ahora con admiración, reciban un cordial saludo,

Irene Sánchez Belsué

Email:

Teléfono:

-Cuestionario:

<p>TRABAJO DE FIN DE GRADO DE LA ALUMNA IRENE SÁNCHEZ BELSUÉ, DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA</p>
--

**CUESTIONARIO SOBRE LAS INSTALACIONES ESCOLARES AL
PROFESORADO DEL COLEGIO “KHALIL GIBRÁN” DE FUENLABRADA**

Nombre y cargo de la persona que contesta al cuestionario.....

1.- PREGUNTA SOBRE LOS **PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS** QUE FUNDAMENTAN LA ORGANIZACIÓN DE LOS ESPACIOS EN EL AULA DE INFANTIL.

En la web del colegio se indica que es necesario contar con la actividad, autonomía y la propia experiencia que el niño va adquiriendo:

- 1.1. ¿Qué otros principios pedagógicos subyacen a vuestra propuesta educativa?
- 1.2. ¿Podrías destacar o jerarquizar la importancia de esos principios pedagógicos que fundamentan la organización de los espacios en la etapa de Infantil?

2.- LA IMPORTANCIA DE LOS ESPACIOS PARA CONSEGUIR QUE SE POTENCIE EL DESARROLLO SOCIAL, INTELECTUAL/COGNITIVO Y EMOCIONAL DE LOS NIÑOS DE E. INFANTIL

En vuestra web del colegio subrayáis que un objetivo claro es lograr un entorno enriquecedor que fomente valores en el niño como la libertad y la responsabilidad; el desarrollo social y emocional

¿Cómo se organizan esos espacios para potenciar todo eso en E. Infantil?

3.- LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ORGANIZACIÓN DE LOS ESPACIOS EN EL AULA.

Dais mucha importancia a la luz y los colores, a trabajar en el suelo y a decorar las aulas con producción propia de los alumnos. En el desarrollo de los niños:

3.1. ¿qué importancia le dais a los proyectos y a las actividades artísticas?

3.2. ¿Qué tipo de actividades artísticas o de proyectos artísticos tienen mayor presencia e importancia en las aulas de 3 a 5 años?

3.3. ¿Cuáles contribuyen más al desarrollo cognitivo y emocional de los niños?

4.- ¿QUÉ IMPORTANCIA COMPORTA LA RELACIÓN ARTE, JUEGO Y ESPACIO EN VUESTRO CENTRO EDUCATIVO?

5.- LAS INSTALACIONES ARTÍSTICAS EN INFANTIL

He visto la bonita experiencia de trabajar el contenido “color rojo”, “el otoño”, etc. en 2 años con una instalación artística.

¿En qué momentos y con qué intención educativa las planteáis en el desarrollo de una unidad didáctica?

6.- ¿CÓMO VIVEN LOS NIÑOS LAS ACTIVIDADES ARTÍSTICAS EN GRUPO? ¿Se les ve motivados, activos, creativos...?

7.- ¿QUÉ BENEFICIOS APORTA EL TRABAJO A TRAVÉS DEL ESPACIO EN EL ALUMNADO?

8.- ROL DEL PROFESORADO.

8.1. ¿Varía el rol docente de las profesoras y educadoras de E. Infantil ante una nueva ordenación del espacio escolar en sus aulas? ¿Por qué?

8.2. ¿De cuánto tiempo disponéis para la preparación de estos espacios? ¿Cómo llegáis a un acuerdo entre todos para decidir la transformación de estos espacios?

9.- LA PERCEPCIÓN DE LOS PADRES ANTE EL USO DEL ESPACIO COMO UN RECURSO EDUCATIVO

9.1. ¿Explicáis a los padres el sentido educativo de los colores, la decoración, etc. del aula?

9.2. ¿Valoran el uso de instalaciones artísticas? ¿Colaboran ellos con vosotras en la elaboración o aportación de materiales?

10.- PLANIFICACIÓN, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL USO DE LOS ESPACIOS ESCOLARES

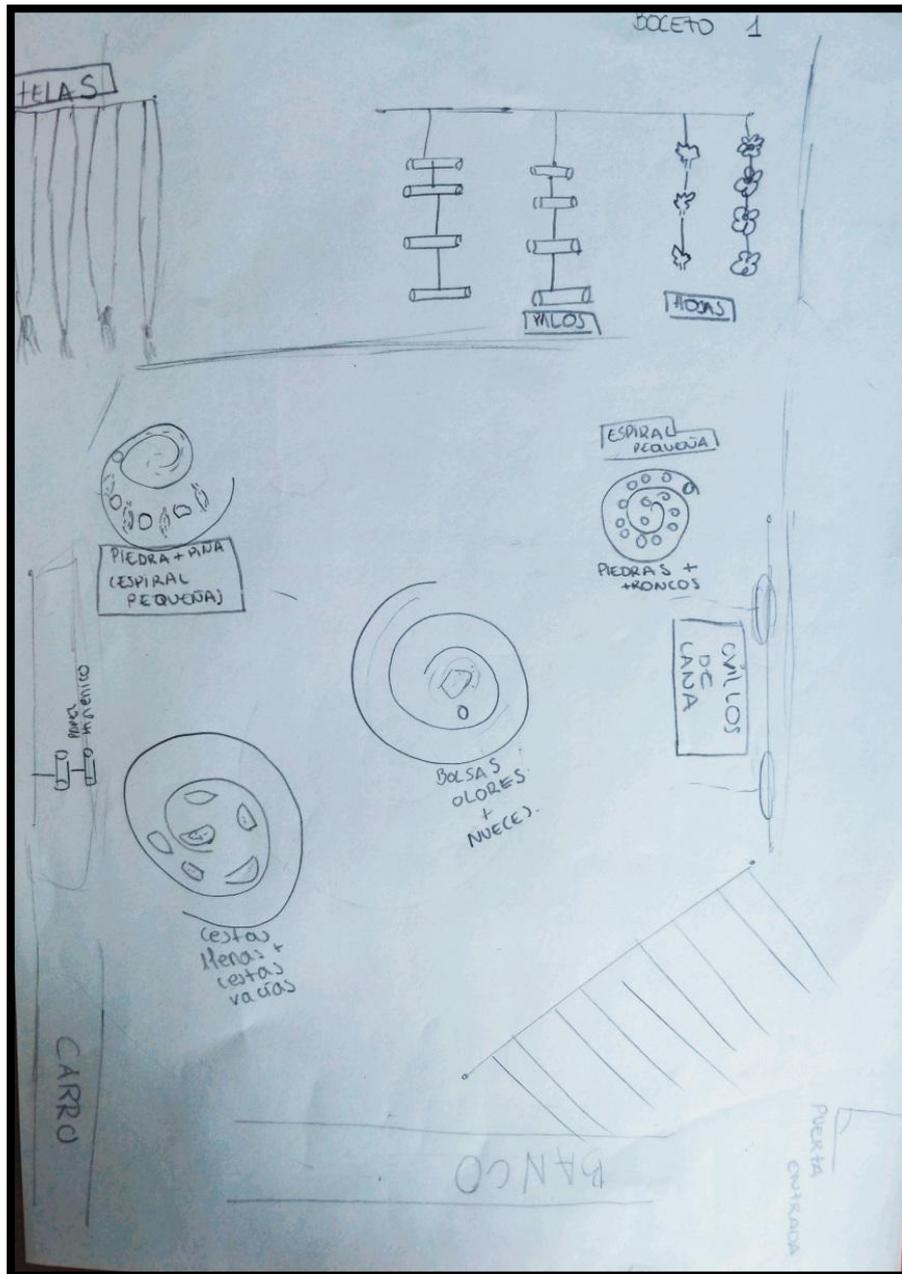
¿Cómo planificáis y programáis a partir del Proyecto educativo y los proyectos de la etapa de E. Infantil?

¡MUCHAS GRACIAS POR VUESTRA PARTICIPACIÓN!

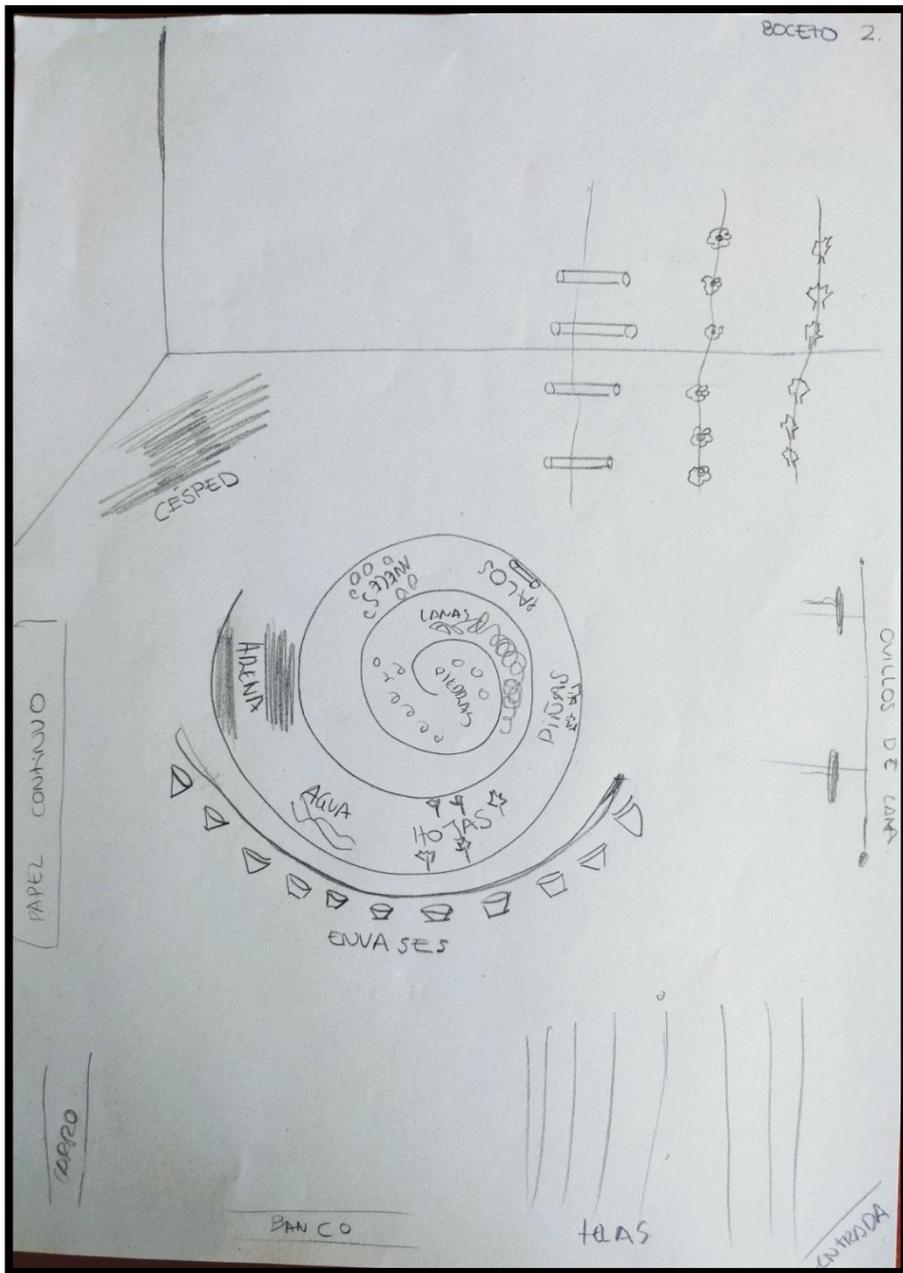
ANEXO II. Captura de pantalla del correo electrónico enviado por la directora del colegio Khalil Gibrán.

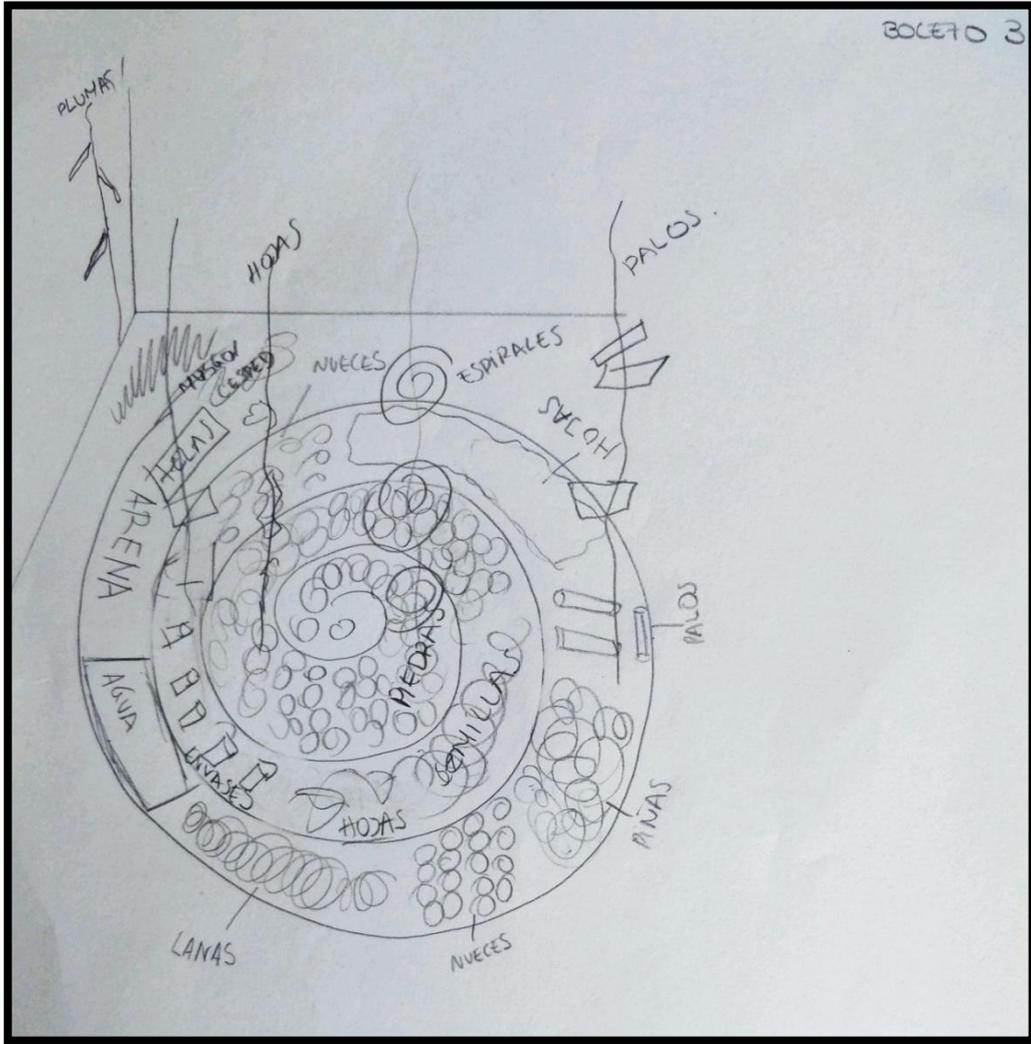


ANEXO III. Ejemplos de bocetos de la instalación de la sesión tercera.



BOCETO 2.





ANEXO IV. Fotografías de los elementos naturales presentes en la instalación.

- Hierba con pétalos de flores.



- Almendras y plumas:



-Romero:



-Arena:



-Hojas de pino:



-Hojas de laurel:



-Espigas de trigo:



-Tomillo:



-Cáscaras de huevos y frutos del ciprés:



-Semillas:



-Judías:



-Palos:



-Otras Semillas, maíz hidratado y nueces:



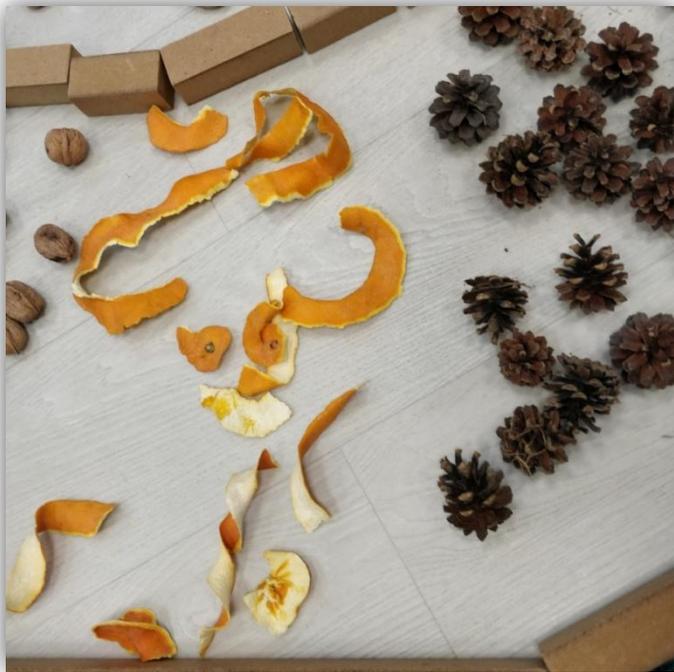
-Troncos minis:



-Diferentes tipos de hojas:



-Piñas y pieles de naranja:



-Granadas:



-Piedras:



ANEXO V. Fotografías de los elementos reciclados:

-Recipientes de bambú:



-Semilleros y platos de bambú:



-Barreños llenos de agua:



-Lanas de dos colores:





ANEXO VI. Fotografías de los objetos verticales/colgantes de la instalación:

-Móvil colgante 1: espigas, rosas, diferentes tipos de flores, romero y tomillo:



-Móvil colgante 2 y 3: espiral de laurel y escaramujo y pieles de naranja en forma espiral:



-Móvil colgante 4: en forma de espiral con tela arpillera y cascabeles y Móvil colgante 5: con palos.



-Móvil colgante 6: palos con cascabeles y plumas.



-Móvil colgante 7: plumas



ANEXO VII. Construcciones de madera para el montaje de la estructura.



ANEXO VIII. Aula de psicomotricidad donde se llevó a cabo la instalación.



ANEXO IX. Transcripción de la asamblea inicial de la sesión tercera.

Fecha: 20 de Mayo 2021 Aula: 1º de Educación infantil del Colegio salesianos Nuestra señora del Pilar de Zaragoza.

Antes de comenzar la maestra los alumnos/as comentan cuando se destapan los ojos:

-Alumna 1: — ¡HALAAA!

-Alumna 2: — ¡Se ven muchos palos!

-Alumna 3: — ¡Qué chuli!

-Alumno 4: — ¿Qué es esto?

-Alumno 5: — ¡Se parece a la granja de Pepito!

-Maestra: — Hola chicos y chicas, me voy a sentar aquí yo también con vosotros. ¿Quién me dice que es esto? ¿Qué pensáis que puede ser esto?

-Alumno 6: — Ni idea.

-Alumno 3: — Como una ruleta.

-Maestra: — Y, ¿Qué forma tiene la ruleta?

-Alumna 7: — Como un círculo pero con colores.

-Maestra: — Como un círculo pero con colores... ¿Y qué colores veis?

-Alumna 3: — Yo veo rojo.

-Alumno 4: — Yo...MARRÓN.

-Alumna 3: — Yo veo rosa y verde.

-Maestra: — Vemos rosa, marrón...

-Alumno 8: — Yo veo hierba y flores aquí.

-Maestra: — Mirad lo que nos dice alumno 8 que ve hierba y flores...

-Alumno 8: — Y, también, cáscaras de huevo.

-**Maestra:** — Mmm y, ¿De dónde creéis que hemos traído todos estos elementos?

-**Alumna 9:** — De ahí (señalando al recreo).

-**Alumno 10:** — No sé.

-**Maestra:** — Puede ser que los hayamos traído del ¿parque?

-**Alumno 10 y alumna 3:** —NOOOO

-**Maestra:** — ¿Del bosque?

-**Alumna 11 y alumno 8:** — Si

-**Alumno 12:** — En el bosque hay palos y piñas.

-**Maestra:** — Claro, en el bosque hay palos y piñas ¿y las plumas?

-**Alumna 13:** — Las plumas son de los pájaros.

-**Maestra:** — Muy bien alumna 13. Oye chicos y chicas, ¿Y eso que está colgado de color naranja que creéis que puede ser?

-**Alumna 2:** — Una manzana

-**Alumna 1:** — Una mandarina que es naranja.

-**Maestra:** — Ah! ¿Y qué parte de la mandarina/ naranja es la que está por dentro o por fuera?

-**Alumno 14:** — Por fuera, es la cáscara.

-**Alumna 1:** — Y por dentro está la naranja.

-**Alumno 15:** — Veo cáscara de huevo y más y más.

- **Maestra:** — ¡Anda! ¿Y de dónde vienen los huevos?

-**Alumno 15:** — De las gallinas.

-**Alumna 16:** — Los están empollando para que salgan los pollitos.

-**Maestra:** — Muy bien y mirad qué suerte tenemos que las cáscaras de huevos han llegado hasta el cole. Una cosa chicos y chicas ¿Qué forma hemos dicho que tenía todo esto? (señalando a la estructura de la espiral).

-Varios alumnos y alumnas: — De círculo.

-Alumno 3: — De una ruleta.

-Maestra: — Os voy a dar una pista... todo esto tiene forma de ESPIRAL.

-Alumno 18: — Podemos entrar por aquí y llegar hasta las piedras (el final).

-Maestra: — Muy bien alumno 18. Mirad lo que vamos a hacer primero: os voy a dar una hoja a cada uno de vosotros y me vais a tener que dibujar lo que veis. Fijaros en la forma, en los colores, en las cosas que hay colgadas ¿sí?

-Alumna 2: — Profe, el alumno 15 ha tocado esto...

-Maestra: — De momento no lo tocamos ¿vale? Luego haremos otra cosa con todo eso pero hay que esperar para la sorpresa. Ahora como os he dicho os voy a repartir una hoja y pinturas de colores y dibujaremos lo que vemos: la forma que tiene, los colores que hay, las cosas que están colgando...; Voy a encender la luz y así lo podéis ver mejor ¿vale?

-Alumno 12: — Vale.

-Varios alumnos y alumnas: — ¡Hala!

-Alumno 6: — La luz, que bien se ve.

-Maestra: — Acordaros de dibujar todo lo que veáis.

(Fin de la asamblea inicial)

Nota: el rol de maestra en las asambleas de esta sesión fue efectuado por la autora de este TFG

ANEXO X. Transcripciones de las cuatro explicaciones de los dibujos representando la instalación.

Transcripción dibujo alumna uno:

-Maestra: — ¿Aquí qué has dibujado?

-Alumna: — Una ruleta.

-Maestra: — Y ¿Qué hay en la ruleta?

-Alumna: — Un círculo.

-Maestra: — Y ¿Qué más hay dentro?

-Alumna: — Un círculo redondo de colores.

-Maestra: — ¿Y qué colores hay?

-Alumna: — Amarillo, gris, azul, rosa, amarillo, rojo y también naranja.

-Maestra: — ¿Qué elementos hay aquí dentro?

-Alumna: — No responde.

-Maestra: — ¿Qué elementos/objetos has dibujado?

-Alumna: — Los de ahí (señalando a la instalación)

-Maestra: — ¿Cuáles son?

-Alumna: — Pues...piñas y palos.

(Fin)

Transcripción dibujo alumna dos:

-Maestra: — ¿Qué has dibujado ahí, cariño?

-Alumno: — Las cosas que había ahí (señalando instalación).

-Maestra: — ¿Y qué cosas había?

-Alumno: — Muchas. Bueno...he hecho todas las cosas.

-Maestra: — ¿Qué cosas hay?

-Alumno: — Las pelotas. Bueno no... las piñas.

-Maestra: — Oye, ¿Y esto qué has dibujado aquí? (Señalando a una línea)

-Alumno: — Eso era una rayita que había ahí de color negro.

-Maestra: — ¿Y has dibujado algo más?

-Alumno: — Sí, todas estas cosas son las que están alrededor para que se decore un poco más.

(Fin)

Transcripción dibujo alumno tres:

-Maestra: — Hola alumno 3 ¿Qué has dibujado aquí?

-Alumno: — Esto es la cáscara del huevo y esto (señalando cada parte de su dibujo) pensaba que eso verde era carbón y esto son las flores y esto son los pétalos de las flores rosas y esto es un palo y esto es la tierra y esto una nuez.

-Alumno: — Ah y se me olvidaba... esto una piña (señalando en su dibujo).

-Maestra: — ¿Y qué es lo que más te ha gustado de todo lo que has visto?

-Alumno: — Pues... ¡Todo esto! (señalando a todo su dibujo).

Transcripción dibujo alumno cuatro:

-Maestra: — Cuéntame qué has dibujado.

-Alumno: — (Señalando a su dibujo mientras lo explica) Esto son las piedras, los palos y el barro.

-Maestra: — ¿Y esto qué forma tiene?

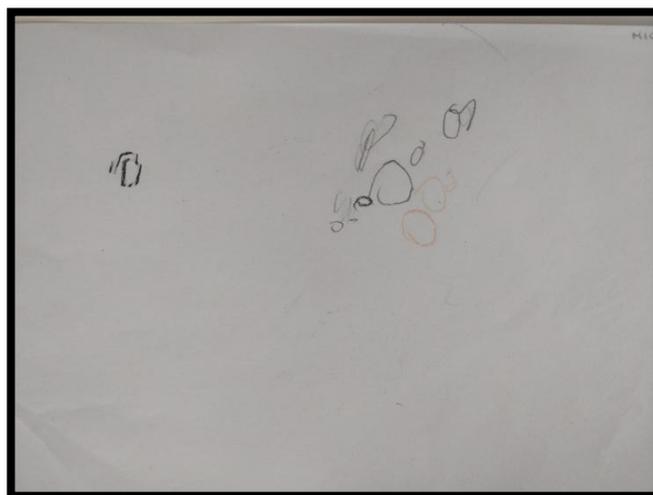
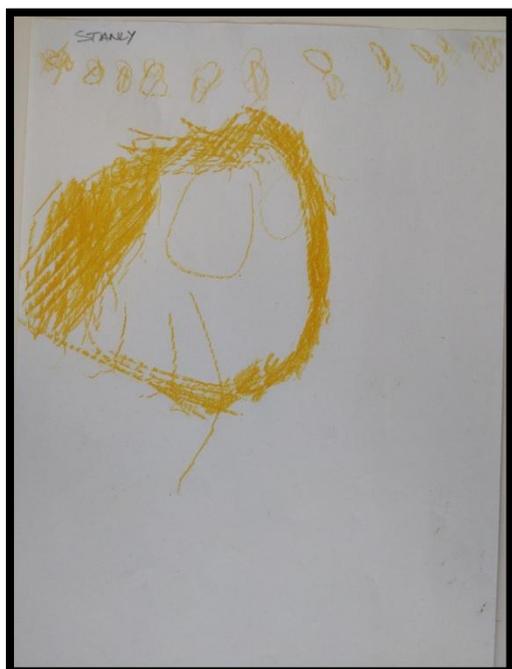
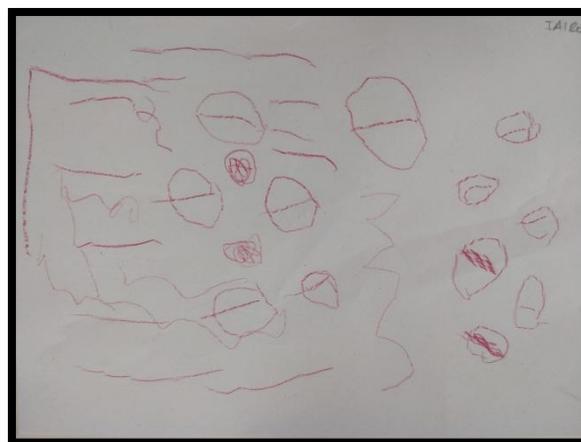
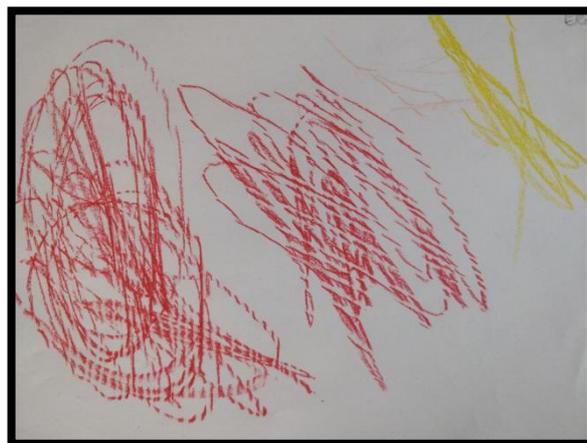
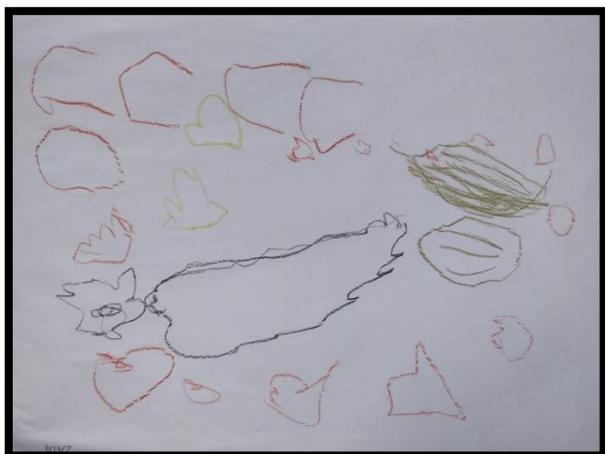
-Alumno: — Esto son los vasos que me han salido un poco mal pero no pasa nada. Mira este es el oro que está ahí (señalando a la instalación).

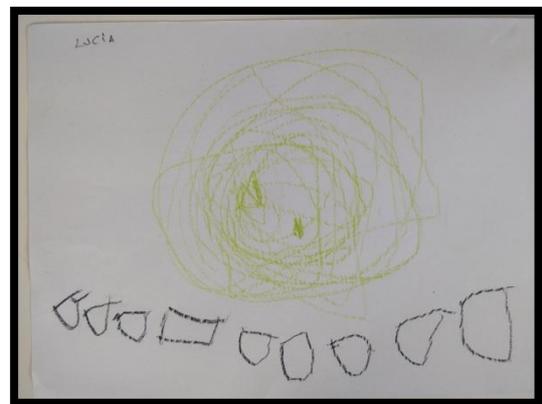
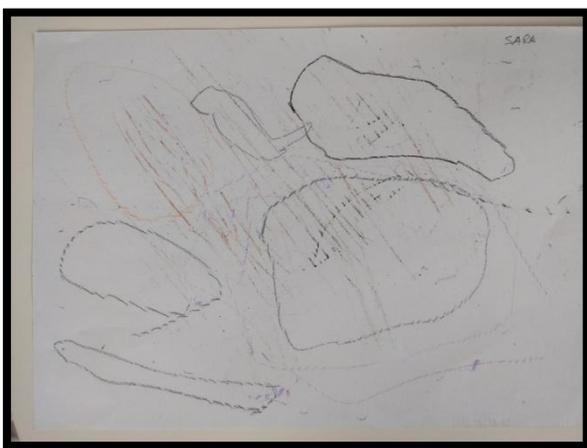
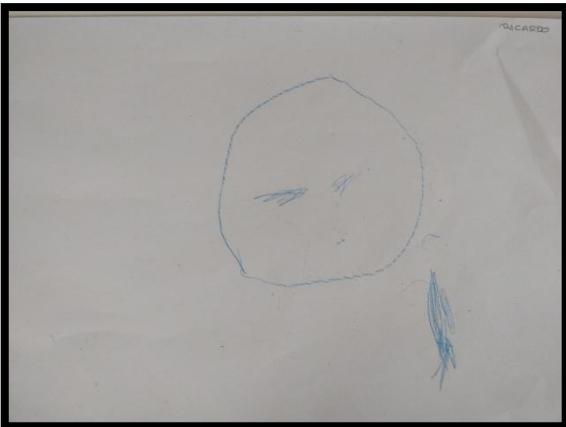
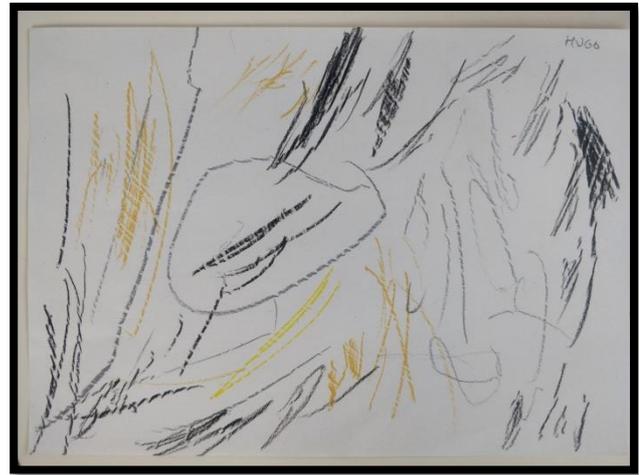
-Maestra: — ¿El oro?

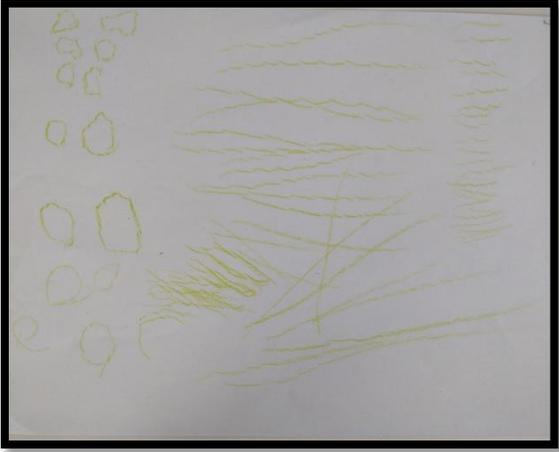
-Alumno: — Sí ¿no lo ves? (señalando a las semillas). Esto es todo lo que he hecho.

(Fin)

ANEXO XI. Fotografías del resto de representaciones gráficas del alumnado.







ANEXO XII. Transcripción antes de entrar a jugar en la instalación.

-Maestra: — Chicos y chicas, después de dibujar esta espiral con todos estos elementos que han venido de la naturaleza me pregunto... ¿Y ahora que vamos a hacer con todo esto?

-Varios alumnos: — No lo sé.

-Maestra: — ¿Os lo digo yo lo que vamos a hacer?

-Varios alumnos: — sí.

-Maestra: — Vamos a jugar.

-Alumna 2: — ¿A jugar? Yupi

-Varios alumnos: — ¡Yupi!

-Varios alumnos: — ¡Hala!

-Alumno 15: — ¿Y qué vamos a hacer con esto? (Señalando a las granadas)

-Maestra: — Pues lo que a ti se te ocurra. Puedes hacer lo que tú quieras con todas las cosas que hay aquí; desde la arena, desde las piedrecitas, desde las piñas....

-Alumna 1: — Podremos hacer comida.

-Maestra: — Pero, antes de jugar, vamos a repasar unas normas que tenemos que tener en cuenta cuando juguemos con todo esto ¿De acuerdo?

-Alumno 15: — No se grita.

-Alumno 1: No se empuja.

-Maestra: — Además, de esto que me habéis dicho algunos. No debemos tirar los elementos contra los compañeros, ni contra la pared. ¡Cuidamos todos los elementos que hay aquí! Y no nos los metemos a la boquita.

-Alumno 8: — Lo podemos mirar.

-Maestra: — Mirar y tocar también. Podéis tocar todo lo que veis. Pero antes de jugar, vamos a calentar un poquito nuestro cuerpo para así despertarlo para que esté preparado para jugar. Primero los tobillos, luego las rodillas, luego la cintura (y así sucesivamente

hasta el cuello, dando círculos alrededor). Saltamos con las dos piernas, con una pierna y respiramos tres veces: 1, 2 y 3. Y ahora cuando diga ya... a jugar.

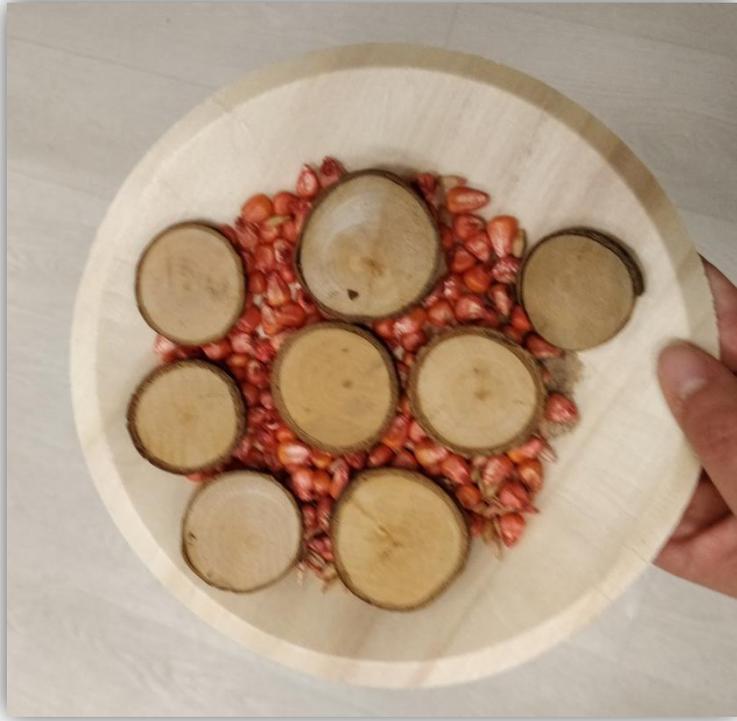
(Fin)

Anexo XIII. Algunas de las acciones realizadas por los niños y niñas durante el momento de juego libre en la instalación.











ANEXO XIV. Transcripción asamblea final sesión tercera.

Fecha: 20 de Mayo 2021 Aula: 1º de Educación infantil del Colegio salesianos Nuestra señora del Pilar de Zaragoza.

-Maestra: — Bueno, bueno ¿Qué os ha parecido? ¿Os ha gustado?

-Varios alumnos: — Sí

-Maestra: — Me va a decir la alumna 1 ¿Qué es lo que ha descubierto en todo lo que había aquí?

-Alumna 2: — Había piedras y luego flores y también palos y cubos y barcos de papel y también platos.

-Alumno 4: — Y vasos.

-Alumna 2: — Y palos de madera.

-Maestra: — Había un montón de cosas ¿Verdad? Alumno 8 ¿Qué has podido hacer con todo esto?

-Alumno 8: — Jugar y hacer una fogata.

-Alumno 10: — A mí lo que me ha gustado han sido los vasos, los barcos, los platos, las piñas, las nueces y todo.

-Maestra: — ¿Y qué has descubierto?

-Alumno 10: — Pues que estaba haciendo una fogata con alumno 8.

-Maestra: —Muy bien que divertido ¿no? Alumna 16 ¿Qué es lo que más te ha gustado?

-Alumna 16: — Coger un vaso porque he cogido arena con él.

-Maestra: — Oye y alumna 3 ¿Qué has descubierto con todo esto?

-Alumna 3: — Pues...cebollas.

-Varios alumnos: — ¡Eran granadas!

-Maestra: — Bueno, se lo vamos a explicar a alumna 3. Lo que pensabas que eran cebollas no lo son. Se llaman granadas y es un fruto que viene de un árbol. Un día os enseñé el árbol ¿vale?

-Alumna 3: — Vale. Y, también me gustan las nueces.

-Maestra: — Genial. Las nueces también es un fruto. Fruto seco como las almendras. Oye alumna 9 ¿Qué tal te lo has pasado?

-Alumna 9: —Muy bien. Me ha gustado mucho. Lo que más la arena y los vasos. Y también con las granadas y con las piñas y las piedras.

-Alumno 15: —A mí me han gustado las cebollas.

-Alumno10: — Que no son cebollas ¡Qué son granadas y es una fruta! No te lo sabes y yo sí.

-Maestra: — Bueno...vosotros habéis tenido la suerte de ver alguna vez las granadas pero igual alumna y alumno no las había visto nunca ¿verdad? y, mirad, qué suerte tienen que sus amigos les explican lo que son. Otro día vosotros no podéis conocer algo y ellos sí y así os lo explicaran ¿Os parece?

-Casi todos los alumnos: — Sí.

Un alumno se levanta viene hacia la maestra y me imita a alguien con las manos como si fueran pinzas.

-Maestra: —Uy ¿Y esto qué es?

-Alumno 18: — Un cangrejo.

-Maestra: — ¿Has jugado a cangrejos?

-Alumno 18: — Si porque había agua, arena y cubos.

-Maestra: — Alumna 12 ¿Qué has descubierto?

-Alumno 12: — Las piedras super grandes, los palos y las piñas. Y me lo he pasado yupi.

-Alumna 2: —Yo he jugado con la araña.

-Maestra: — ¿Con la araña?

-Alumna 2: — Si con eso (señalando las lanas revueltas).

-Maestra: — Ah ¿Es que pensabas que las lanas eran telas de araña?

-Alumna 2: — Si pensaba que era una araña.

-Maestra: — Bueno chicos y chicas: veo que nos lo hemos pasado super bien y hemos descubierto un montón de cosas. ¿Queréis que volvamos a repetirlo?

-Todos a la vez: — ¡Sí!

-Maestra: — Os tomo la palabra y otro día habrá otra sorpresa tan guay como esta. Os quiero dar también las gracias por haber jugado y disfrutado tanto con esta espiral. Sois unos campeones. Ahora nos vamos a poner en fila para irnos a clase y después a casita. Os quiero chicos y chicas.

Todos vienen corriendo a darme un abrazo final.

(Fin)

ANEXO XV. Proceso de montaje de la instalación.









