



Trabajo Fin de Grado

“UN CIRCO PARA SOÑAR”
INTERDISCIPLINARIEDAD DIDÁCTICA EN LAS
RELACIONES PLÁSTICA Y CORPORAL

“A CIRCUS TO DREAM”
DIDACTIC INTERDISCIPLINARITY IN PLASTIC AND
BODILY RELATIONSHIPS

Autor/es
Vera Lamarca García

Director/es
Víctor Murillo Ligorred

Facultad de Educación. Magisterio en Educación Primaria
2022/2023

RESUMEN

A lo largo de este trabajo fin de grado se presenta una propuesta de intervención educativa referente a una instalación artística en alumnos de 1º de Educación Primaria. Se explica la importancia de la educación artística con metodologías innovadoras en el desarrollo del alumnado, a través de un marco teórico, así como la relevancia de la educación interdisciplinar y el juego libre. Se ofrece a los alumnos y al centro educativo un sugerente espacio inspirado en el circo y relacionado con el área de educación plástica y visual y el de educación física. En este proyecto, la participación autónoma y desinhibida de los alumnos, el movimiento y la inclusión son elementos fundamentales a través de los cuales los niños y niñas transformaran el espacio e interactuaran con sus compañeros y los materiales presentados.

PALABRAS CLAVE

Educación primaria, instalación artística, juego, interdisciplinariedad, circo.

1. INTRODUCCIÓN	4
1.1. Presentación del tema, justificación y utilidad práctica.....	4
1.2. Objetivos	5
1.2.1. Objetivo general	5
1.2.2. Objetivos específicos	5
2. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL.....	6
2.1. La educación artística como motor de conocimiento	6
2.2. El desarrollo motor a través de la expresión corporal.....	9
2.3. El juego en primaria.....	11
2.4. El concepto de interdisciplinariedad	13
2.5. La instalación artística como detonante en el proceso enseñanza/aprendizaje	16
2.6. Ejemplo de buenas prácticas en los que me inspirado para mi proyecto.....	21
3. CONTEXTUALIZACIÓN.....	27
3.1. Características del centro	27
3.2. Características del alumnado sociales, económicas.....	28
4. PROPUESTA: PROYECTO DE AULA.....	29
4.1. Descripción de la metodología empleada	29
4.2. Descripción del proyecto	31
4.2.1. Título	32
4.2.2. Marco curricular	32
4.2.3. Objetivos didácticos	33
4.2.4. Competencias específicas y criterios de evaluación.....	33
4.2.5. Saberes básicos	35
4.2.6. Fases, secuenciación y cronograma.....	37
4.2.7. Actividades	38
4.2.8. Recursos y materiales	42
4.2.9. Atención a la diversidad	47
4.2.10. Resultados.....	49
4.2.11. Evaluación de las actividades	50
4.3. Evaluación de la propuesta	53
5. CONCLUSIONES.....	60
6. CONSIDERACIONES FINALES	63
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64
8. ANEXOS	71

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Presentación del tema, justificación y utilidad práctica

El presente trabajo fin de grado se fundamenta en la implementación de un espacio artístico basado en el circo, en un aula de 1º de educación primaria, abordado desde la interdisciplinariedad didáctica en las relaciones educación artística y expresión corporal.

Es un proyecto que pretende trabajar la educación integral en el alumno, mediante esa relación curricular anteriormente mencionada. Su pertinencia radica en desarrollar las diferentes habilidades competenciales de la educación física como son la coordinación oculo-manual, las destrezas gimnásticas, la precisión o el equilibrio, y, a su vez, trabajar la parte artística, gracias a la creación de la propia instalación (y su posterior utilización por los alumnos), así como la elaboración de los materiales autoconstruidos para trabajar esas competencias.

La justificación de la elección de realización de este tipo de trabajo de fin de grado radica en el interés por experimentar y demostrar como maestra, de qué manera esta relación interdisciplinar es beneficiosa para el alumnado de Educación Primaria. Asimismo, cómo la propia elaboración de los objetos y la instalación artística permite adecuarse a las capacidades, habilidades y dificultades de los alumnos, al igual que a los objetivos que se quieren trabajar.

Además, otro motivo por el cual escogí este proyecto reside en el interés de crear un espacio artístico sostenible. Es por ello por lo que, para la elaboración de los objetos, así como para la propia instalación, decidí utilizar materiales reciclados y generar el menor residuo posible, favoreciendo así a los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

En este espacio circense, los alumnos, mediante su libre elección han podido hacer uso de los diferentes elementos de la manera que ellos considerasen. Por tanto, ha sido utilizado como un espacio basado en el juego libre y sin normas establecidas sobre su utilización, ya que cada alumno decidía como utilizar cada material y no existían unas pautas sobre su correcto o incorrecto uso.

Esta área ha sido construida para que fuese un espacio inclusivo donde todo el alumnado pudiese participar, independientemente de sus capacidades o habilidades, además de poder ser utilizado por niños y niñas de diferentes ciclos.

El circo, como propuesta educativa del espacio artístico, posee un atractivo especial para los niños, les cautiva y les emociona, además de desarrollar su creatividad. Además, trae consigo la concepción implícita en lo mágico y la imaginación, recreándose en ese espacio ficticio.

Por otro lado, tiene un indudable potencial educativo. A través de este proyecto, se va a trabajar con los alumnos desde una perspectiva global, donde se integrarán aspectos y contenidos interdependientes, como la apreciación del arte, la elaboración de respuestas autónomas por parte del alumnado, el dialogo, la solidaridad, la creatividad, así como las habilidades relacionadas con la educación física anteriormente nombradas.

Por tanto, podemos afirmar que tiene un carácter flexible, pues desde el circo se pueden abordar diferentes aspectos propios de la corporeidad y la motricidad y a su vez, se puede profundizar en la adquisición de competencias diversas.

El hecho de trabajar de manera interdisciplinar permite por tanto relacionar estas dos áreas del currículo, por lo que se organizan los contenidos de forma significativa con el fin de que los alumnos se vean implicados. Las artes que se desarrollan en el espacio circense ofrecen la oportunidad de poder estimular a los alumnos a trabajar y valorar el movimiento desde un punto de vista más lúdico (Price, 2012). Además, con este tipo de tareas, se pretende salir de la monotonía y la tradicionalidad que ofrecen, en ocasiones, las clases de educación física.

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

Desarrollar las habilidades de coordinación, equilibrio, precisión y acrobacias a través de un espacio artístico de juego ambientado en el circo y su estética.

1.2.2. Objetivos específicos

- Conocer y apreciar el valor artístico del espacio
- Coordinar varios modos de movimiento
- Desarrollar su imaginación y creatividad
- Cuidar y respetar los materiales
- Respetar al resto de compañeros, así como sus capacidades y habilidades

- Gestionar las emociones de frustración
- Trabajar la coordinación oculo-manual
- Mejorar el equilibrio sobre diferentes superficies

2. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

2.1. La educación artística como motor de conocimiento

La Educación es uno de los propulsores de revolución social más poderoso que existen. Como medio y como fin, al mismo tiempo, tiene el poder de llegar a cualquier persona y dotarla de los conocimientos que requiere, necesita o desea adquirir. A la vez, es, en sí, el camino de generación de nuevos conocimientos y de métodos para poder, por un lado, mejorar las posibilidades y calidades del dicho conocimiento y, por otro, posibilitar su transmisión. La Educación crea una sociedad más igualitaria por encima de las diferencias de género, etnia, situación económica, discapacidades y cualquier otro aspecto que pueda generar una desigualdad social. Es, como decimos, medio y fin en sí misma, y cualquier mejora sobre la Educación, repercute, para bien, en toda la sociedad. (Esteve, F., Fernández, S., Martínez, R. & Álvarez, H.)

El objetivo de la pedagogía es transformar la información en conocimiento, y el conocimiento en educación, construyéndola desde las diferentes áreas culturales, siendo las artes un área de experiencia cultural que puede ser el objetivo y meta de la educación. (López, T., & Manuel, J., 2018).

La relación artes-educación puede ser analizada con perspectiva didáctica y esto significa que la educación artística es sustantivamente educación; es en primer lugar “educación” y tiene que aportar valores vinculados al significado propio de la enseñanza igual que cualquier otra materia educativa. Además, la educación artística, por una parte, aporta valores educativos específicos vinculados al sentido conceptual propio del sector artístico y, por otra, valores educativos especializados vinculados al conocimiento teórico, tecnológico y práctico de las artes como área de desarrollo profesional y vocacional. (López, T., & Manuel, J., 2018).

Por tanto, entendemos la educación desde una perspectiva expandida (Díaz et al., 2012), que consiste en integrar otros espacios y formas de aprendizaje para nutrir los

contenidos de la educación que marca el currículo, con saberes, reflexiones y perspectivas no formales, que se añaden a los currículums formativos como estrategias de aprendizaje.

La presente educación artística, descubre y sugiere, en ocasiones, matices y luces que en otros ambientes serían difíciles de apreciar, aun cuando la cuestión educativa se halla totalmente implícita.

En ocasiones en educación artística se deben sortear impedimentos del sistema educativo y acercarse a interacciones entre profesor/alumno donde a través de “microrevoluciones”, como diría María Acaso (2017), descubrir posibilidades activas y dinámicas del alumnado desde un conocimiento vivencial, cuya autonomía de los alumnos es favorecida por el profesor.

Ernst Fischer indicaba que “el arte es necesario para que el hombre pueda conocer y cambiar el mundo” (*Fischer*, 2001), y si a esta frase le acompaña el valor educativo en entornos distintos, el aprendizaje será más integral, con un mayor acercamiento a la cultura, vital para el devenir de las sociedades y para desarrollar competencias que implican destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que permiten a los alumnos realizar en sí mismos el significado de “educación”.

Esta propuesta de proyecto artístico circense demanda una mirada pedagógica específica y especializada, diferente de la que tiene el profesional no pedagogo, que suele percibir la educación artística como arte y creación de objetos artísticos, pero no como educación. Es por ello por lo que, en la etapa de educación primaria (y quizás también en la secundaria), se debe entender que la educación artística es sustantivamente educación, y adjetivamente artística.

En definitiva, hemos de construir el pensamiento que nos permita justificar que la actividad educativa es “*educativa*”, porque: en primer lugar, se adapta a los criterios de uso del término, en segundo lugar, cumple el propósito de educar en sus actividades y en tercer lugar, se ajusta al significado real de esa acción, es decir se adapta a los rasgos de carácter y sentido que le son propios. (López, T., & Manuel, J., 2018).

El objetivo principal de la educación artística como ámbito de educación general, tiene dos vertientes. Por un lado, dominar los valores educativos singulares, que son propios de esa área y de todos los educandos, haciendo uso de los contenidos de experiencia cultural artística y de las formas de expresión propias. Por otro lado, lograr que los alumnos se desarrollos desde los propósitos de esta área cultural, valorando y nutriendose de sus beneficios, así como proporcionándoles instrumentos culturales para decidir y realizar sus proyectos futuros. (López, T., & Manuel, J., 2018).

La educación artística, por tanto, forma parte de la educación básica de los alumnos, ya que es un área de experiencia consolidada y un ámbito diferente a las demás áreas curriculares por sus contenidos culturales en específico. Al igual que se puede hablar de otras áreas como parte de la educación general, también se puede hablar de la educación artística, ya que sus contenidos permiten la mejora del desarrollo de las personas, les capacitan para decidir y realizar sus proyectos y se les conceden los instrumentos culturales para entenderse a sí mismos y a la realidad de la que forman parte.

Según Aguirre (2006), concebir la educación artística como relatos abiertos supone, en primer lugar, anular su carácter elitista (Shusterman, 1992) apreciándolas como demostraciones de experiencia estética que han sido aceptadas socialmente. En segundo lugar, vivenciarlas en su rol histórico y cultural, más que como objetos solitarios, admitiendo que los significados pueden cambiar con el cambio de las prácticas y las realidades que limitan nuestra experiencia (Dewey, 1934, Geertz, 1983, Barthes, 1971). En tercer y último lugar, entenderlas en términos de experiencias vividas (Dewey, 1934), tratándolas como tejidos de creencias y deseos. De esta manera la obra de arte desarrolla y acentúa lo que es característicamente valioso en las cosas que disfrutamos diariamente.

Ciertamente, los estudios hasta el momento estipulaban una idea muy limitada de la cognición artística, y es entonces que Parsons (2002) parte de una idea esencial: “la respuesta al arte es una exploración implícita del yo y de la naturaleza humana”. De esta manera, el autor critica la poca atención que se da al arte en la sociedad de hoy en día, donde su enseñanza ocupa un lugar secundario en el sistema educativo, por lo que la mayoría de la gente casi no sabe interpretar las expresiones artísticas.

La idea principal de Parsons (2002) es que todos respondemos de modo diferente frente al arte debido a que lo comprendemos de manera distinta. Nuestras previsiones, por tanto, afectan vivamente al modo en que reaccionamos. Se deduce también que existe una secuencia evolutiva. Los niños entienden la pintura de forma básica y conforme crecen su comprensión se reestructura, siempre de manera similar.

La educación artística se está modificando en respuesta al nuevo panorama de las artes visuales y de las reformas educativas generales. La reciente perspectiva sobre la educación artística supone interpretar el currículo como un proceso creativo y un espacio conceptual en el cual los estudiantes desarrollan sus ideas con la ayuda de los profesores quienes no actúan solamente como guías sino como compañeros críticos (Freedman, 2014).

2.2. El desarrollo motor a través de la expresión corporal

Los primeros años del niño son claves para que se puede desarrollar correctamente, y necesita de su cuerpo para descubrir el mundo, permitiéndole conocer y actuar en el entorno.

Trabajar con los niños desde muy temprana edad la expresión corporal (mantener el equilibrio, seguir el ritmo, expresar emociones...) nos va a permitir que adquieran conciencia de su cuerpo, ya que no es lo mismo que seguir unos ejercicios mecanizados y de imitación que cuartean su libertad.

La expresión corporal como materia educativa, como acto consciente que se desarrolla de forma intencionada con la participación del cuerpo, está condicionada con elementos que intervienen en su desarrollo. Además, participa el grupo, el espacio-tiempo y los condicionantes contextuales (Jimeno, 2013),

Cada ser humano posee su propio esquema de desarrollo, lo cual define su individualidad, nace dotado de características que determinan su modo de ser. De actuar y de pensar. Todo lo que hace para familiarizarse, para interactuar, para aprender, lo hace a través del cuerpo. Sus primeras vivencias son esencialmente corporales, imprimiendo huellas imborrables en su inconsciente corporal. “El cuerpo es el primer objeto que el niño percibe; a través de él capta sus satisfacciones, sus dolores, las sensaciones visuales y auditivas. El cuerpo es su medio de actuar y de conocer el entorno” (Piccolo & Wey, 2017)

La motricidad como lo señalan Backes, Porta & De Anglat (2015), debe ser parte fundamental del desarrollo humano, en los primeros años del niño, debido a la capacidad de producir acciones de manera coordinada y voluntaria en los niños. Es así como se establecen bases para conseguir el desarrollo del lenguaje y cognitivo del niño; también permite la espontaneidad e imaginación en sus etapas de desarrollo, además de potenciar las habilidades sociales.

Por otro lado, Fraile, Tejero, Esteban & Veiga (2019) mencionan en un trabajo exploratorio y vivencial de la motricidad en edades tempranas, la importancia del juego y motricidad en el desarrollo en la sociedad mediante unidades didácticas y pedagógicas. De esta manera, se forma de manera integral el niño en todas sus dimensiones, además ayuda a nutrir la creatividad, las habilidades motoras, capacidades cognitivas, personales

y sociales. Es así como el colegio se transforma en el mejor lugar para socializar y explorar la Educación Física, desarrollando la motricidad en la población infantil.

Asimismo, Delgado & Montes (2017), describen como también algunos maestros no imparten la educación motora en los alumnos de infantil, quizá porque no cuentan con la experiencia necesaria y la capacidad, aunque también podría ser provocado porque la mayoría consideran que el educar corporal y motrizmente no es tan relevante como otras áreas curriculares.

Cómo manifiestan Grasso y Erramouspe (2005) desde que se tiene razón el cuerpo se ha visto como un instrumento; el cual debe ser formado, adaptado y constituido para responder a unas demandas específicas. Por el contrario, la expresión corporal busca la individualidad del alumno, la no competitividad y la libre ejecución de movimientos (lejos de seguir unos patrones específicos de ejecución).

Actualmente, Bermúdez & Sáenz (2019) dan relevancia a la emoción y lo físico (por tanto, a la expresión corporal), un vínculo indivisible, lo cual ayuda al cuerpo y la mente a tener mayor desarrollo psicomotriz en todas las etapas biológicas del ciclo de vida.

La educación debe ser intelectual afectiva y corporal con la intención de enriquecer al alumno en todos los ámbitos. Esa aproximación hacia sí mismo le permitirá conocerse y comunicarse mejor y eso se puede llevar a cabo a través del uso expresivo del cuerpo. Sin embargo, durante, muchos años no se ha trabajado la expresión corporal y por lo tanto se ha llevado a cabo la acción motriz de una manera mecánica y nada simbólica, creando un cuerpo neutro que solo puede ejercitarse y obtener el mejor rendimiento posible.

La dimensión expresiva del movimiento abarca todas las manifestaciones motrices que implican la intención de exteriorizar el mundo propio y ponerlo en común con el resto de las personas. Es importante acercarse a las bases de expresividad individual y grupal porque este tipo de trabajo lo va a conectar con su propio ser y le abrirá mayor conocimiento de sí mismo y a sus posibilidades expresivas y creativas.

El instrumento pedagógico para desarrollar la dimensión expresiva del movimiento no es otro que la expresión corporal. Por tanto, este cuerpo en movimiento expresará mensajes mediante los gestos, la postura, la mirada, las posiciones de su cuerpo... este es un lenguaje que solo se puede obtener a través del área de la expresión corporal pero no en otras áreas.

En conclusión, la expresión corporal abarca todas las manifestaciones motrices que implican la intención de exteriorizar el mundo propio (expresividad) y ponerlo en común con los demás (comunicación) a través de procesos de creación originales con un componente significativo (estética).

2.3. El juego en primaria

El juego hoy tiene una gran importancia tanto para el ser humano como para la cultura en la que se inserta, ya que cumple con la necesidad recreativa y de interacción que poseen todos los animales, según señalan Caillois (1958), Huizinga (1972) y Lorenz (1979). Es por ello por lo que las actividades lúdicas en general, y el juego motor en particular, constituyen un contenido fundamental para el ámbito educativo y/o recreativo (Lavega, 2000).

Tal y como afirmaba Caillois (1958), el juego es más antiguo que la cultura pues por mucho que intentemos estrechar el concepto de esta supone siempre una sociedad humana y los animales no han necesitado que el ser humano les enseñase a jugar. Con esto quiere decir que el juego es innato tanto en los hombres como en los animales y que la civilización humana no ha añadido ninguna característica esencial al concepto de juego.

El juego traspasa los límites de la ocupación puramente biológica o física. En el juego “entra en juego” algo que rebasa el instinto inmediato de conservación y que da un sentido a la ocupación vital. Todos los juegos significan algo (Caillois, 1958).

Los numerosos intentos para determinar la función biológica de los juegos son muy diferentes. Se ha creído poder definir el nacimiento y el sustento del juego como la descarga de un exceso de energía vital (Huizinga, 1972). Según otros se refiere a cuando el ser vivo obedece, cuando juega a un impulso congénito de imitación o satisfacción de necesidades relajamiento... Todas estas explicaciones tienen en común el supuesto previo de que el juego se ejercita por algún otro móvil que sirve a alguna finalidad biológica.

La realidad es que el juego se puede dar tanto en el mundo animal como en el mundo humano y por lo tanto no puede basarse en ninguna conexión de tipo lógico porque el hecho de fundarse en la razón lo restringiría al mundo de los hombres.

Conforme afirma Huizinga (1972), este comienza, y en determinado momento, ya se acabó. Terminó el juego. Mientras se juega hay movimiento, un ir y venir, un cambio, una seriación, enlace y desenlace. Pero esta limitación temporal se junta directamente otra característica importante. El juego adquiere significado como forma cultural. Una vez

que se ha jugado se recuerda como una creación o tesoro, se transmite por tradición y se puede repetir en cualquier momento. Esta posibilidad de repetición de los juegos constituye una de sus propiedades esenciales.

Según afirma Huizinga (1972), los juegos son innumerables y de múltiples especies, pero pese a esa diversidad, la palabra juego siempre evoca las mismas ideas de holgura, de riesgo o de habilidad. Sobre todo, trae consigo una atmósfera de diversión y divertimiento, evoca una actividad sin apremios, pero también sin consecuencias para la vida real. La palabra juego combina entonces las ideas de límites de libertad y de invención.

En efecto, es propio del juego no generar ninguna riqueza, ninguna obra en lo cual se distingue del trabajo o del arte. Al finalizar el juego todo puede y debe volver a empezar en el mismo punto sin que nada nuevo haya surgido.

Desde el enfoque antropológico, el juego es cultura, puesto que, más allá de satisfacer una necesidad, entraña al hombre con el conocimiento y la tradición cultural, es decir, es una función humana tan fundamental como la reflexión. En otras palabras, la construcción de la cultura se genera en forma de juego, ya que “en sus fases primarias, tiene algo de lúdica, es decir, que se desarrolla en las formas y con el ánimo de un juego” (Huizinga, 2012).

Por otro lado, no cabe duda de que el juego se debe interpretar como una actividad libre y voluntaria, como fuente de alegría y de diversión. Un juego en el que se estuviese obligado a participar dejaría de ser un juego, ya que el jugador no se entregaría a él espontáneamente y por gusto.

Por consiguiente, es relevante mencionar lo descrito por Aristizabal, Ramos & Chirino (2018) los cuales confirman que la motricidad se debe comenzar a desarrollar mientras el niño se divierte. De esta forma el niño irá mejorando sus habilidades motrices a la vez que se involucra más con la socialización y se vuelve más creativo. Es decir, el juego desarrolla la motricidad y la socialización en el niño, beneficia su creatividad, habilidades y cualidades físico-cognitivas, el reconocimiento corporal y la memoria, etc. De igual forma, la educación motriz es la forma del ser completo, pues asocia la conciencia de la acción, la relación e interacción del sujeto con el entorno, no solo físico sino social y comunitario (Bernate, Fonseca & Castillo, 2019).

Por otro lado, cabe destacar que el juego es una estrategia o recurso que utilizan los docentes de educación física para que los niños comiencen a desarrollar sus habilidades motrices, pues es así como empiezan el reconocimiento y experimentación

de sí mismos, enriqueciendo su imaginación y las interacciones sociales con el resto de los compañeros, así como en ganar confianza en sí mismo y en su entorno.

No obstante, Gómez (2017) establece algunos resultados para que el juego consiga ser utilizado como una estrategia didáctica, mencionando que este debe favorecer los procesos de aprendizaje autónomo y cooperativo, de forma que los docentes implementen estrategias para enriquecer el trabajo de ambos aprendizajes, el ambiente debe ser ideal para la participación activa y motivacional de los niños, permitiéndoles aprender uno del otro, aprender a integrarse en grupos y construir modos de auto conocimiento.

La relación juego-educación aporta satisfacción tanto a los alumnos como al personal docente y para ello se necesita buscar los complementos necesarios para que también exista la motivación, recurriendo como en este caso a la construcción de la instalación artística, qué sería un recurso alejado de la cotidianidad de las clases de educación física.

Conocimiento transmitido gracias al elemento lúdico, que implica el placer de imaginar y crear sin limitaciones, por lo cual, hace despertar el pensamiento, en consonancia cuando Guillén (2012) indica que “el juego constituye una necesidad para el aprendizaje que no está restringida a ninguna edad, mejora la autoestima, desarrolla la creatividad, aporta bienestar y facilita la socialización”

En conclusión, el juego constituye una herramienta esencial para permitir el desarrollo psicológico de los niños, así como el desarrollo motriz, y es también un elemento clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido y a pesar de la gran cantidad de panoramas que estudian la noción de juego, psicólogos y educadores están de acuerdo en que el juego favorece el desarrollo de los niños (Hughes, 2009).

El juego no debería entenderse únicamente desde su perspectiva lúdica y placentera, sino que se debe entender desde una perspectiva educativa en la que el maestro debe estimularlo facilitarlo y convertirlo en educativo.

2.4. El concepto de interdisciplinariedad

Diferentes autores (Fisher, 1998; Morris, 1993) afirman que la educación física es un área donde puede llevarse a cabo la implantación y el desarrollo de programas interdisciplinares para educar en valores y para que los alumnos adquieran los conocimientos deseados.

Mediante esta propuesta interdisciplinar, no solo se trabaja a través de la plástica y la educación física, sino que también se trabajan los ODS indirectamente mediante la utilización de los propios materiales, que están construidos con materiales reciclados, así como parte del propio espacio artístico. Es por ello por lo que podemos afirmar que las prácticas artísticas en educación permiten desarrollar un pensamiento que promueve la adquisición de valores y la construcción de conocimientos que podemos relacionar con los objetivos para el desarrollo sostenible.

Las relaciones interdisciplinares son una condición didáctica que permiten cumplir el principio de sistematicidad de la enseñanza y asegurar la enseñanza de las diferentes disciplinas que forman parte del currículo.

El desarrollo interdisciplinar de los contenidos de las asignaturas conlleva superar las visiones fragmentadas de las áreas y asumir una postura más abierta y que abarque más áreas, con el objetivo de eliminar las fronteras entre las diferentes áreas. Este está referido a un abordaje epistemológico del objeto del conocimiento que cuestiona la fragmentación de los diferentes campos del saber, producidos por una visión disciplinar, compartimentada y dirigida esencialmente a la especialización.

Las actividades interdisciplinares, por sus características y condiciones inhabituales para muchos, permiten alcanzar objetivos más allá de lo puramente disciplinar; también se consiguen aprendizajes específicos con sentido y significación de lo que se enseña, que no se encuentra fácilmente en el colegio.

A este respecto, en uno de sus escritos el Dr. Víctor Fernández plantea que “los sujetos sometidos a un entorno enriquecido presentan una mejor conducta exploratoria, mayor capacidad de resolución de problemas, así como una evolución motora adaptativa más avanzada que aquellos que están en ambientes empobrecidos” (Fernández, 1993).

El suceso de salir de la rutina de la clase o de la estructura habitual en donde se implementan los aprendizajes, resulta menos limitante y estresante, tanto para los alumnos como para los maestros.

La educación integral incluye el concepto de totalidad (Gevilla, 2000), esto es, la educación individualizada del ser humano en cada una de sus dimensiones. Barrientos (2013) considera que la visión global de la educación comprende una intencionalidad permanente, que se extiende a lo largo de la vida.

Cuando se educa de manera interdisciplinar, se parte del trabajo de conocimientos y de habilidades que pueden estar o no inherentes en el alumnado. Así, de acuerdo con López-Peláez (2010), conocimiento y habilidades podrían considerarse complementarios,

siendo esta comprensión la que posibilita que los beneficios que se obtienen al interrelacionarse distintas materias, sea mucho mayor que los aprendizajes de materias individuales.

El sistema educativo en España siempre ha optado por la enseñanza hoy de las diferentes materias de manera fraccionada y separadas por un límite de tiempo, provocando de esta manera que fuesen materias diferenciadas e inconexas. Esto ha provocado la limitación y segregación de estas y esa monodisciplinariaedad es, según Juntsch (1979), un principio estático que pierde sentido y efectividad cuando se pretenden abordar objetivos, especialmente en el campo educativo, cuya finalidad es desarrollar un enfoque holístico.

Si hablamos de educación, nos remitimos a la idea del currículo integrado que define Torres Santomé (2006), como estudios interdisciplinares en un contexto globalizado que doten de significado a los contenidos. Además, en la actual ley educativa (LOMLOE) también se fomenta un trabajo interdisciplinar de las diferentes áreas, para formar a los alumnos de manera integral.

Una verdadera educación integradora de carácter globalizador solo funciona cuando se aseguran los siguientes pasos: implicación profesional, puesta en común, multiplicación de ideas conceptuales, metodológicas y procedimentales.

A medida que la especialización se acentúa (proceso inevitable perteneciente a la propia estructura de la especialización) los conocimientos se dividen y subdividen. El número de disciplinas aumenta y las posibilidades de acercarse a todas ellas es cada vez más difícil.

En cuanto a la Educación artística en concreto, esta posibilita a través de muchos ámbitos, el tratamiento interdisciplinar de esta disciplina, utilizando por tanto las artes plásticas y visuales como fuente y núcleo de experiencias transversales, creando de esta manera diversas situaciones de aprendizaje. De esta forma, el futuro maestro podrá transmitir al alumno todo su saber y conocimiento a través de experiencias manipulativas y sensoriales, siempre contando con múltiples materiales que favorezcan aprendizajes significativos (Moreno, 2015)

En conclusión, las relaciones interdisciplinares (bien sea el área de educación plástica y educación física, o cualesquieras otras relacionadas), brindan un beneficio social y estimulan el desarrollo integral del ser humano como individuo y su relación con el entorno.

Si se trabajan las materias de manera tradicional y fragmentada, estaremos trabajando con una abstracción de la realidad, y nos será mucho más difícil encontrarle un sentido y significado a los contenidos y tareas presentadas.

Finalmente, he de destacar un fragmento de “Zabala” que describe a la perfección este apartado teórico:

“Tomar como punto de partida temas que engloben los contenidos de distintas áreas no excluye la necesidad de realizar proyectos curriculares correspondientes a contenidos disciplinares, ya que el intento de situar en un tema o proyecto todos los contenidos implicaría, si es que esto fuera posible, un tal grado de artificiosidad que sería contrario a las mismas razones que justifican el enfoque globalizador” (Zabala, 1993).

2.5.La instalación artística como detonante en el proceso enseñanza/aprendizaje

Las instalaciones artísticas nacen como expresión artística en los años 60 del siglo pasado en las derivas de los happenings “un juego, una aventura, un número de actividades realizadas por los participantes, con el motivo de jugar” de Allan Kaprow (Larrañaga, 2001). Nace junto con otras manifestaciones, producto de los cambios políticos, sociales y científicos que dieron lugar a la posmodernidad.

Se comienza entonces a reconsiderar el ámbito artístico: ya no se busca representar realmente el elemento, sino que se busca la interpretación, la ambigüedad, la contradicción y las emociones. El arte empieza a buscar otros espacios que ya no estuviesen en los museos y galerías, acercándose así al público no especializado y promoviendo actitudes anticapitalistas que rompen con la idea de que el arte se compra y se vende (Díaz Obregón, 2003).

La instalación invade el espacio para convertirse en una obra de arte donde interviene suelo, paredes, luces y otros objetos de cualquier materia y forma que se incorporen, pudiendo ser incluso inmateriales o mixtos. Las instalaciones están basadas en la técnica del ready-made que consiste en separar un objeto de su contexto habitual y situarlo en otro contexto construyendo una situación nueva con un mensaje estético (que a veces también puede ser social o político). El arte instalado también ha sido trabajado (alrededor de los años 90) desde los ambientes obsesivos de Yayoi Kusama hasta los poéticos de Ann Hamilton. Son numerosos los artistas que vienen definiendo el término desde entonces.

La instalación debe entenderse entonces como una intersección de géneros (Caeiro, 2017) que incorporan cualquier medio que sirva para crear una experiencia artística en un ambiente determinado y que se localizan en un lugar en concreto, lo que en arte se conoce como el site-specific: un tipo de trabajo artístico específicamente diseñado para un sitio en particular, de lo que se desprende una interrelación única con ese espacio.

Autores como Lapolla et al. (2017) afirman que “la introducción de la instalación como experiencia estética en el contexto educativo, fomenta en el niño el desarrollo de la creatividad, la capacidad lúdica, la imaginación, el trabajo colaborativo” y nos posibilita, además, trabajar las áreas curriculares desde una perspectiva global e integrada, dando la opción a los niños de adoptar diferentes miradas y perspectivas.

Abad y Ruiz de Velasco (2014) definen las instalaciones como “espacios concebidos a partir del encuentro entre una propuesta estética del arte contemporáneo y una fundamentación pedagógica”.

Crear una instalación es “preparar un lugar para que pueda ser utilizado por el usuario de una determinada manera” (Larrañaga, 2001). Esta manera de utilizarlo vendrá dada por los participantes que se inserten en ella. Es por ello por lo que la instalación siempre será efímera, aunque se repita en el tiempo, cada vez será diferente en función de los usuarios. Será diferente también por la conquista del espacio y del tiempo que se ha dado en el proceso artístico. La instalación ha puesto en marcha al participante, con sus percepciones y sus habilidades en su relación con el otro. Se ha involucrado en el espacio y le ha dado significados nuevos. Como señala Lemarroy (2004) “la instalación no se vuelve una obra de arte completa hasta que el espectador toma parte de ella”.

Este mismo autor también afirma que “La instalación es una nueva forma de expresión que viene a repensar las condiciones espaciales de presentación de las propuestas artísticas. La instalación requiere un espectador creativo, implicado en el diálogo y dispuesto a inferir y generar nuevas condiciones discursivas, es decir, un encargado de la exploración del reconocimiento, que además demanda, exige y actúa; que como espectador del arte está expectante, o sea, tiene una actitud de atención constante y de reconocimiento con el espacio que le rodea, y está “a la expectativa” en el sentido de que tiene la esperanza de participar en la construcción de un conocimiento artístico y actúa en consecuencias, es, por lo tanto, un observador en activo” (Larrañaga, 2001).

Según Ilya Kabakov (citado en Díaz Obregón, 2003), las “reglas de construcción de la instalación todavía no se conocen con exactitud”. Por lo tanto, resulta difícil definirla

concretamente, pero lo que si es cierto es que supone otra forma de relacionarse y vivir el arte. En la instalación artística es esencial el espacio, ya que se requiere para poder instalar algo. En este caso el arte, es el encargado de aportar un significado y sentido a ese espacio.

Finalmente, según Glusberg (1994) la instalación es una obra única que se genera a partir de un concepto, creada por el artista en un espacio concreto en el que se establece una interacción completa entre los elementos introducidos y el espacio considerado como obra total. Se trata, como indica Sánchez (2009), de un fenómeno que nada tiene que ver con las propiedades específicas de las artes tradicionales, con los materiales o los métodos empleados, sino con las técnicas de ubicación de elementos en el espacio. Además, delimita que lo único imprescindible en el arte de la instalación es escoger los elementos y representarlos en el espacio.

Las instalaciones artísticas educativas unen lo propio del arte y sus lenguajes y procesos con las necesidades del contexto educativo (Álvarez-Uria, Garay y Vizcarra, 2022; Rubio y Riaño, 2019; Díaz-Obregón, 2006), permitiendo de esta manera conectar con el espacio en el que se construyen de un modo poético y estético. Los materiales con los que se construyen son diversos y permiten unas experiencias, aprendizajes y vivencias que estarán relacionadas con la instalación en torno a un tema específico que le da sentido.

El arte instalado establece una conexión cognitiva y afectiva con los niños, porque es un espacio que les invita a jugar y experimentar. Para ellos el arte se convierte en la oportunidad de experimentar diferentes vivencias, aprendiendo y jugando. Las experiencias con instalaciones educativas no son solo visuales, sino también táctiles, sonoras, corporales y performativas... en una tendencia a la multisensorialidad y multidimensionalidad (Gómez-Pintado, Zuazagoitia y Vizcarra, 2020; Bringas, 2014). Por tanto, se favorece el juego presimbólico y simbólico en un contexto racional, lúdico y educativo. Y es que, “el juego, por su carácter global, responde a la esencia de la propia creatividad infantil” (Abad, 2008). Un infante durante el juego, y al igual que un artista contemporáneo, se identifica con el espacio como escenario para realizar un proyecto estético en el cual debe decidir sobre la gestión de lugares y objetos (Abad y Ruiz de Velasco, 2014).

La modificación del espacio mediante la instalación artística debe posibilitar al niño “entrar en el juego” a través de diferentes modos de interpretación (Abad y Ruiz de Velasco, 2014). De esta manera se les otorgar a los niños un papel activo, brindándoles

un espacio en el cual son protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje por medio de la experiencia y la interacción (Lapolla et al., 2017).

No obstante, además de espacios lúdicos y de aprendizaje debemos apreciar las instalaciones artísticas como nuevos espacios de comunicación e interacción en el aula, ya que los niños, a partir de su desempeño sobre el espacio y los objetos, interactúan con sus iguales elaborando significados de manera compartida (Abad y Ruiz de Velasco, 2014).

Es por ello que podemos afirmar que la instalación artística como espacio de aprendizaje activo nos permitirá trabajar algunas habilidades sociales que consideramos fundamentales para el niño en esta etapa, como el conocimiento de el mismo y de los demás, el desarrollo de conductas, habilidades y estrategias que se deben poner en práctica para relacionarse con los demás, el autocontrol y autorregulación de la propia conducta en función del “feedback” que se recibe de los otros, así como el apoyo emocional y fuente de disfrute (Monjas, 1996).

Por tanto, se propone una experiencia en la que prevalece la acción corporal, la transformación del espacio y de los objetos, de manera que los niños se aproximan a la confección de su propia identidad. A través de este proyecto, los alumnos podrán adentrarse en la instalación y sentirse personajes principales de un circo en el que construirán su propio personaje.

Así pues, para lograr un desarrollo integral de los alumnos, la instalación dispondrá de multitud de materiales de diversa índole, despertando en los niños curiosidad por saber qué es, para qué sirve, etc. De esta forma, podrán activar su imaginación y sentidos, ya que el propósito será conectar el mundo interior del niño con su mundo exterior.

Para lograr esta conexión los niños harán uso de su imaginación, cobrarán vida estos espacios de interacción basándose en sus experiencias reales previas, las transformarán y reelaborarán influenciados por su identidad y las emociones que les surjan en ese momento.

De inicio, es posible que reconozcamos una acción clave que desempeñan las personas al estar en contacto con estos espacios y es la noción de movimiento. El movimiento que deben mostrar los niños es imprescindible para implicarse con el espacio.

Lo fundamental no es conseguir un producto final de carácter estético o artístico, sino el proceso en sí. Es por ello por lo que no se trata de “hacer arte” sino de “experimentar arte” (Díaz-Obregón, 2012), sin la presión de saber o no saber hacer y con

la libertad de experimentar vivencias en las que se ponen en juego las capacidades creativas, sociales e intelectuales. Además, permiten el desarrollo y disfrute a través de procesos no sólo visuales debidos a la estimulación estética y sensorial que los espacios y materiales ofrecen, sino también auditivos y kinestésicos por la expresión que acompaña a sus acciones y que da múltiples sentidos a lo realizado, y porque a través del movimiento corporal experimentan y manifiestan lo sentido (Traveset et al., 2017).

A la hora de implementar una instalación en la escuela hay que tener en cuenta los espacios, los objetos y la estética. Las instalaciones deben plantear el espacio con plenitud, y no fragmentado o a modo de rincones, que permita “los movimientos inesperados del pensamiento y la libertad de circular libremente” (Callejón y Yanes, 2012).

Estos espacios, así como los objetos y actividades que los configuran, deben ajustarse a una serie de objetivos comunes: estar abiertos a la interpretación, modificación y apropiación para permitir a los niños construir narraciones y conocimientos propios, basados en su experiencia cotidiana (Dewey, 2010); ofrecer recorridos abiertos y diversos capaces de atender a los diferentes ritmos y posibilitar distintas vivencias e interacciones tanto individuales como cooperativas (Ruiz y Rebollo, 2015).

No consiste en decorar un espacio ni en imitar las instalaciones artísticas, sino de ofrecer un lugar y un tiempo evocador y estimulante, abierto a recibir nuevos valores y significados (Hoyuelos et al., 2015), que faciliten la creación del imaginario de la infancia (Abad y Ruiz de Velasco, 2014).

El procedimiento habitual de intervención libre suele venir precedente de una destrucción-simbólica, seguida por la construcción o reconstrucción mediante la transformación de los materiales y el espacio; proceso que se repite de manera cíclica hasta acabar el juego, bien motu proprio, bien por cuestiones temporales (Abad, 2008). Al igual que ocurre con otras propuestas de psicomotricidad, los niños, a través del placer de la destrucción, comprueban su capacidad de dominio, afirman su identidad y se proyectan “en el espacio por medio de las construcciones simbólicas” (Aucouturier, 2004).

Mientras los alumnos interaccionan entre sí y con la propia instalación artística, el profesorado deberá acompañar y documentar. Es fundamental registrar los sucesos del aula mediante videos y fotografías junto con notas de campo etnográficas (Callejón y Yanes, 2012), ya que una práctica educativa reflexiva conlleva el análisis en tres tiempos –antes, durante y después– y la comprensión, o simplemente la percepción, durante la

propia práctica resulta complicada al ser muchos los factores que entran en juego y los acontecimientos que se suceden de manera conjunta.

Por tanto, esta propuesta de instalación artística ha consistido en disponer el material en la sala antes de la llegada de los niños, presentarlo de manera atractiva y sugerente, favorecer el juego y la experimentación, observar lo que sucedía y reconocer sus acciones, interfiriendo lo menos posible en la exploración autónoma y el juego libre.

En conclusión, en esta nueva modalidad del arte, es decir, las instalaciones artísticas, se ha observado un cambio de mentalidad, permitiendo el descubrimiento de nuevas técnicas y la innovación, ya que a través de la instalación se descubre una nueva dimensión del espacio del tiempo y de los materiales con los que se puede experimentar, lugar en la que el espectador se convierte en actor-productor.

2.6. Ejemplo de buenas prácticas en los que me he inspirado para mi proyecto.

A continuación, se señalan algunos de los instrumentos, prácticas o instalaciones artísticas que han servido de inspiración en la elaboración del presente proyecto.

Una vez que se consensuó que la propuesta gravitaría en torno a una instalación artística con alumnos de educación primaria, comenzó la búsqueda sobre su ambientación.

Una de las inspiraciones se basó en el cortometraje titulado “El circo de la mariposa”. Este corto nos cuenta la historia de Will, un hombre que sin extremidades vive sus días trabajando como principal atracción en un circo de rarezas. En este lugar la vida es muy difícil ya que la discapacidad se toma como morbo, donde el inválido es visto como algo que debe ser expuesto en público. En este contexto es cuando Will se une al circo de la mariposa, un circo donde cada uno de ellos es diferente y consiguen hacer de ello una virtud.

Este cortometraje, por tanto, educa sobre unos valores significativos que posteriormente se implementarían con la instalación artística.

Es decir, este espacio sería un lugar en el que todos los niños pudiesen participar en igualdad de condiciones, sin discriminaciones y sin la obligación de cumplir unos estándares. Además, este corto permitió ambientar el espacio con una temática circense, y, por tanto, en aquellas habilidades que se podían trabajar a través de los diferentes materiales del circo.

Una vez definido el tema de la instalación artística, era necesario pensar aquellos materiales a construir para que los alumnos los utilizasen y trabajasen las diferentes habilidades motrices.

En ese momento, se realizó una exhaustiva investigación para descubrir al autor y profesor de educación física, Antonio Méndez Giménez. Este destacado escritor defendía la idea de crear objetos utilizando materiales desechados, con el propósito de aprovecharlos de manera creativa en actividades recreativas y educativas.

Se han realizado investigaciones centrándose en análisis de los efectos psicológicos sociales y educativos empleando este enfoque de la construcción de materiales y la utilización en el aula. En general, los resultados permiten afirmar que su utilización resulta útil, interesante y divertida para todo tipo de participantes, con independencia de género, edad y etapa educativa (Méndez-Giménez, Martínez-Maseda y Fernández Río, 2010; Méndez-Giménez et al., 2016). El hecho de fabricar y disponer del material aumenta las expectativas de práctica tanto dentro como fuera del aula y contribuye a mejorar su percepción de competencia, su relación con los demás y su autonomía (Méndez Giménez et al., 2016). Se ha constatado una tendencia a valorar los materiales autoconstruidos de manera decreciente en función de la edad, siendo muy altas las puntuaciones en primaria y primer ciclo de secundaria, e intermedias y altas en el segundo ciclo de secundaria (Méndez Giménez, Fernández-Río y Méndez-Alonso, 2012).

Por consiguiente, mediante la visualización de vídeos que mostraban ejemplos de materiales autoconstruidos y la lectura de diversos artículos, se fueron adquiriendo ideas sobre los objetos que se deseaba construir, así como sobre los materiales necesarios y los pasos para su construcción.

Finalmente, en cuanto a la propia construcción de la instalación artística, se destacarán algunos artistas que han servido de inspiración, así como una experiencia personal presenciada en una instalación artística. A la hora de idear cómo debía ser esta instalación artística, se tuvo claro que se utilizarían materiales reciclados para brindarles una segunda vida y promover así el cuidado del medio ambiente.

Durante la ideación de esta instalación artística, se rememoró una visita realizada en la exposición centro del Carmen, en Valencia. Aquel lugar es un antiguo convento reacondicionado para uso cultural y sede del Consorcio de Museos de la Comunidad Valenciana. En dicha ocasión, se exploró una exposición centrada en la problemática del cambio climático, donde diferentes salas albergaban variadas instalaciones artísticas

interactivas. Esta experiencia en la exposición y la búsqueda de imágenes evocativas de los detalles más sutiles permitieron obtener ideas acerca de los materiales adecuados para la construcción de los elementos de esta instalación artística.



Ilustración 1: Exposición contra el cambio climático centro del Carmen, en Valencia. Autor: Google Imágenes



Ilustración 2: Exposición contra el cambio climático centro del Carmen, en Valencia. Autor: Google Imágenes



Ilustración 3: Exposición contra el cambio climático centro del Carmen, en Valencia. Autor: Google Imágenes

De manera similar, se ha encontrado inspiración en otros autores y creadores de instalaciones artísticas con el fin de obtener ideas sobre los materiales a utilizar y la disposición de los diferentes elementos artísticos en la configuración del espacio. A continuación, se presentan algunas referencias visuales de destacados artistas que han sido fuentes de inspiración en la creación de esta instalación artística de juego.



Ilustración 4- Katherine Harvey (instalaciones de plástico. Autor: Google Imágenes



Ilustración 5: *La Despensa*, Instalación artística fabricada con 600 kilos de plástico. Autor: Google Imágenes



Ilustración 6: *Vong Wong*. Autor: Google Imágenes

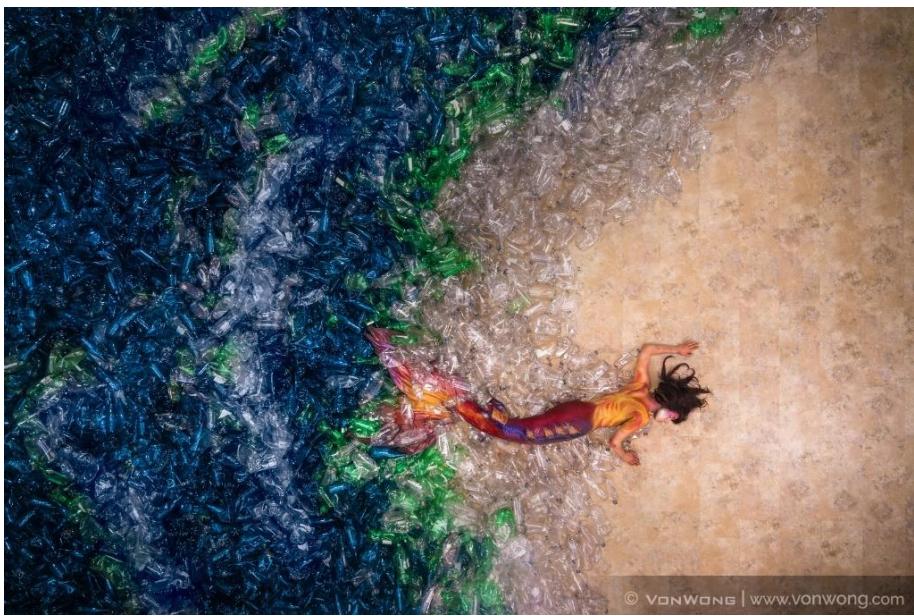


Ilustración 7: Vong Wong. Autor: Google Imágenes



Ilustración 8: Jee Young Lee. Autor: Google Imágenes



Ilustración 9: Instalación de Bárbara Jerez Campos, Jardín Infantil Küpülwe. Autor: Google Imágenes



Ilustración 10: Instalación de juego de Javier Abad y Ángeles Ruiz de Velasco, El juego como principio, Museo Reina Sofía de Madrid. Autor: Google Imágenes

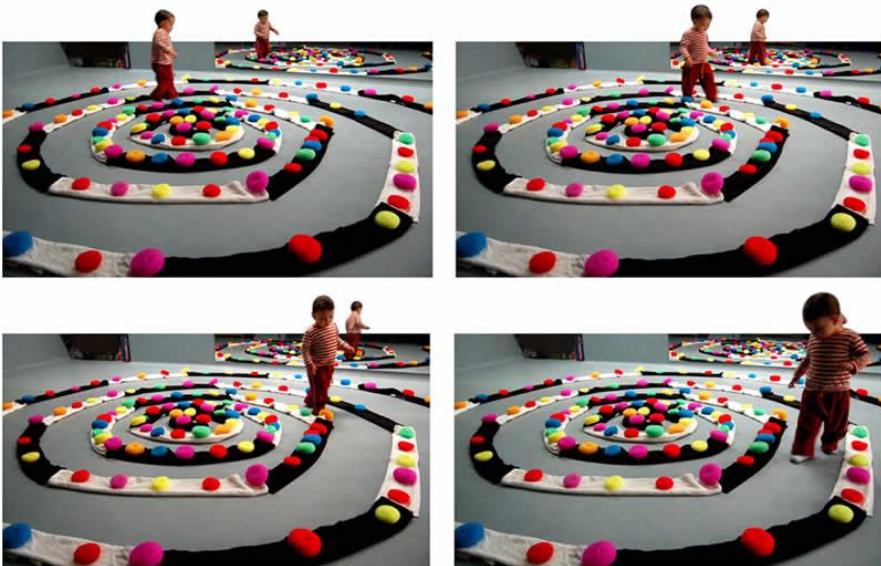


Ilustración 11: Instalación artística de Javier Abad. Autor: Google Imágenes

3. CONTEXTUALIZACIÓN

3.1. Características del centro

Vadorrey es un barrio de Zaragoza, situado en la margen izquierda del Ebro cerca del límite que el río Gállego supone a la ciudad por el Este.

Es una zona muy cercana a la ribera del Ebro, y permite la conexión con el resto de la ciudad gracias a los diversos puentes que tiene cercanos, como son el Puente de La Unión o el puente del azud, entre otros.

En la orilla de este barrio está construido el puerto fluvial de Zaragoza. Un barrio con estas características permite que el colegio pueda realizar diferentes salidas al entorno natural sin la necesidad de alejarse en exceso del entorno de los niños.

En cuanto a la población de esta zona, cabe destacar que contamos con un 91% de españoles, frente a un 9% de extranjeros, por lo que, en este colegio en concreto de la zona, no se aprecia gran cantidad de extranjeros. En su mayoría estos proceden de Europa, América, África y Rumanía.

En cuanto al nivel socioeconómico, cabe destacar que en su mayoría este es de un nivel medio. El barrio destaca por disponer de grandes urbanizaciones donde viven familias de aproximadamente 4-5 miembros.

Respecto al centro educativo en cuestión, este es de creciente creación (2011). Dio respuesta a la creciente demanda de plazas escolares que tiene la Margen Izquierda de la ciudad. El colegio cuenta, en su mayoría, con 2 vías por curso, desde educación infantil a educación primaria. Durante este curso 2022-2023 el centro dispone de 273 alumnos.

Es un colegio bilingüe francés, y en la etapa de primaria se encuentra dentro del Cile 2, por lo que se imparte francés en: Lengua Francesa, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Plástica y una sesión de Educación Física.

El colegio CEIP Vadorrey Les Allées, se caracteriza por no utilizar los libros como en la enseñanza tradicional, sino que se trabaja por proyectos y mediante el trabajo cooperativo. Esto permite que los alumnos sean los protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje, permite la reflexión, y fomentan el interés por la materia, así como la autonomía.

Además, este centro es preferente TEA, por lo que cuenta con diferentes auxiliares de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje, que acompañan a los alumnos, además de diferentes espacios donde los alumnos TEA pueden estar y trabajar con los diferentes profesores, como, por ejemplo, el aula arcoíris.

Finalmente, he de destacar que el colegio también dispone de programa de desarrollo de capacidades, huerto escolar y programa de Erasmus +, entre otros.

3.2.Características del alumnado sociales, económicas

Este proyecto interdisciplinar se desarrollará en un aula de primero de educación primaria, en una clase de veintidós alumnos y alumnas, con poca diversidad cultural. El

aula cuenta con dos alumnos de procedencia africana, que llegaron recientemente al centro y no dominan del todo el idioma y con un alumno con diagnóstico TEA y una auxiliar que le acompaña en todas las clases de educación física.

En la clase hay 12 chicas y 10 chicos, y en cuanto a las características del grupo, cabe destacar que es una clase bastante tranquila, donde los alumnos muestran interés por los contenidos impartidos, así como un buen comportamiento en el aula.

4. PROPUESTA: PROYECTO DE AULA

4.1. Descripción de la metodología empleada

La metodología propuesta en este proyecto interdisciplinar de educación física y educación visual y plástica busca que el alumnado sea libre de realizar las tareas como él considere, adaptándose a sus propias capacidades y habilidades, se desarrolle la creatividad y el desarrollo personal de manera integral. Es por ello por lo que, en el espacio artístico creado, se ha optado por implementar el aprendizaje por descubrimiento.

En función del enfoque instruccional de las actividades, cabe destacar que las actividades están enfocadas en una enseñanza basada en la búsqueda/pedagogía de la situación. Esto es así, ya que, se busca que los alumnos generen diferentes respuestas ante una mista tarea. Además, favorecemos que los alumnos, tanto individualmente como de manera grupal, tomen sus propias decisiones y se adapten a las circunstancias de las actividades propuestas.

Durante todas nuestras sesiones, vamos a proporcionar a nuestros alumnos un aprendizaje significativo (respecto a la forma de adquisición de la información), ya que buscamos que el alumnado aprenda a través del conocimiento del significado, la aplicación y la utilidad de las conductas motrices.

Más concretamente, la metodología que se va a utilizar (como ya he mencionado anteriormente), es el aprendizaje por descubrimiento.

El aprendizaje por descubrimiento se produce cuando el maestro presenta a los alumnos todas las herramientas necesarias para que sean ellos mismos los que descubran el aprendizaje. El docente, por tanto, les dará unas consignas y les presentará los materiales, pero no les dirá cómo realizar las actividades, sino que deberán ser los alumnos los alcancen los objetivos propuestos.

Para que se pueda llevar a cabo el aprendizaje por descubrimiento se deben dar varias condiciones:

1. El ámbito de trabajo y de búsqueda debe ser restringido, por ejemplo, como nuestro caso en el que hemos creado un espacio artístico con un número de materiales y actividades restringidas.
2. El individuo debe adquirir el conocimiento cuando lo descubra por sí mismo. No debe ser el maestro el que le indique cómo realizar una actividad, sino que el propio alumno con sus propias capacidades y conocimientos identificara cómo puede utilizarlo para conseguir ese aprendizaje.
3. El alumno buscará la solución a los problemas. Si el resultado es satisfactorio, cumplirá sus expectativas y resolverá los problemas que se le hayan presentado, pero, sin embargo, si el resultado es negativo, deberá volver a intentar resolver el problema y seleccionar los recursos necesarios y nuevas expectativas para lograrlo.
4. Los alumnos comprobarán sus hipótesis sobre cómo solucionar el problema. El aprendizaje por descubrimiento requiere que el alumno asuma su propio protagonismo y sea capaz de elegir, organizar y aplicar los conceptos idóneos para la resolución de problemas.
5. El alumno puede cometer errores y a su vez será orientado y guiado por el profesor. Esta guía del maestro hará posible que el alumno pueda alcanzar el proceso de resolución de problemas o actividades.
6. El alumno debe ser autónomo en su trabajo. El aprendizaje por descubrimiento, aunque en ocasiones, necesita ayuda externa del profesor y otros elementos, ésta no debe llegar a anular la autonomía del alumno, ya que debemos tener en cuenta que cuanto más grado de determinación se le facilite al alumno, menos probabilidades de que el aprendizaje por descubrimiento sea el idóneo.

Por otro lado, es importante destacar que se va a trabajar la metodología de taller. El taller se sustenta en un principio de aprendizaje formulado por (Froebel en 1826): "Aprender una cosa viéndola y haciéndola es algo mucho más formador, cultivador, vigorizante que aprenderla simplemente por comunicación verbal de las ideas". Según (Vasco, 2013) un taller es un ambiente educativo en el cual la interacción con el conocimiento es también interactiva e intersubjetiva entre los participantes, de

manera que genere procesos individuales en cada uno de ellos; hacer un taller es vivir una experiencia rica en recursos, colores y habilidades que permite socializar los procesos personales de cada individuo.

Es un aprender haciendo, es decir, hay que modificar de la práctica tradicional del dominio de contenidos por un equilibrio entre el aprender-haciendo a través de una práctica concreta vinculada al entorno y vida cotidiana del alumno.

Es una metodología que tiende al trabajo interdisciplinario y al enfoque Sistémico, el taller permite una globalización y actuación multidisciplinaria donde para lograr el conocimiento es necesario que confluyan diferentes perspectivas, formas de actuar, de ejecutar, de diagnosticar, etc.

Por un lado, el docente maneja el tiempo, el espacio, planifica la tarea, incita al interés... mientras que el alumno es visto como el responsable de su propio aprendizaje a través de su autonomía, creatividad, resolución de problemas...

La metodología de taller es una organización de participación colectiva, donde se generan intereses en común, y respeto a las diferencias individuales de los alumnos; donde los tiempos y actividades a realizar se estructuran acorde con las necesidades físicas, fisiológicas y psicológicas; para propiciar una mejor educación.

4.2.Descripción del proyecto

El presente proyecto de espacio artístico ambientado en el circo va a consistir en la elaboración de unos materiales autoconstruidos para trabajar diferentes habilidades referentes al ámbito de la educación física a lo largo de un recorrido circense.

Este espacio artístico se ha implementado en el gimnasio del colegio CEIP Vadorrey Les-Allées y ha sido diseñado para alumnos de 1º de educación primaria.

Para elaborar este proyecto me inspiré en aquellos elementos artísticos y habilidades del circo que podían ser utilizados para trabajar con estos alumnos, adaptándolo en todo momento a sus capacidades y habilidades. Es por ello por lo que he distribuido este espacio con los diferentes materiales creados para que los alumnos tuvieran todos ellos a su disposición, así como que he ambientado este espacio de manera artística con elementos que se podían encontrar en el circo como: globos, la predominancia del color rojo y blanco, leones y animales del circo, colores llamativos... y los propios materiales autoconstruidos que también invitaban a pensar que nos encontrábamos en un circo.

Una vez construidos esos materiales y diseñado el espacio artístico se llevó a cabo la utilización de este espacio durante una sesión de educación física con cada curso de 1º de primaria. Cuando terminó la jornada escolar, se recogió ese espacio circense, para volver a convertirse en el gimnasio del colegio y se distribuyeron los materiales autoconstruidos.

Este espacio artístico, como ya he comentado anteriormente, fue pensado para la utilización de los alumnos de 1º de educación primaria, sin embargo, finalmente fue utilizado a lo largo de la jornada, por alumnos de segundo y tercero de primaria, así como por los niños TEA que en esas horas estaban en el “aula arcoíris” (aula del centro donde trabajan en ocasiones con los niños con alguna discapacidad).

Este proyecto ha sido pensado para que los alumnos desarrollen el juego libre, a la vez que mejoran sus capacidades y habilidades circenses y valoran el espacio artístico en el que se encuentran, así como para desarrollar su creatividad e imaginación.

Finalmente, he de destacar que este proyecto ha sido por tanto un espacio inclusivo y adaptable a todas las edades capacidades y habilidades de los alumnos, que ha tenido una gran acogida tanto por parte del alumnado, como de los maestros y maestras del centro.

4.2.1. Título

“Un circo para soñar”

4.2.2. Marco curricular

Para la creación del siguiente proyecto interdisciplinar del espacio artístico, me he basado en diferentes leyes educativas. Esta programación ha sido creada teniendo en cuenta las características y necesidades de los alumnos, así como la correspondiente ley educativa y las posibilidades del centro educativo.

Este espacio artístico estará ligado en todo momento a las dos áreas correspondientes (educación física y educación plástica y visual) así como a los contenidos y habilidades adecuados al curso en el que nos encontramos.

Las leyes educativas en las que me he basado para este proyecto son las siguientes.

Normativa estatal:

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Normativa autonómica (comunidad de Aragón):

- Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

4.2.3. Objetivos didácticos

- **OBJ.DID.1.** Desplazarse sin perder el equilibrio
- **OBJ.DID.2.** Mantener el equilibrio en diferentes superficies y posiciones
- **OBJ.DID.3.** Lanzar y recepcionar con ambas manos
- **OBJ.DID.4.** Ajustar su fuerza al movimiento para conseguir la precisión del lanzamiento
- **OBJ.DID.5.** Mejorar la coordinación ojo-mano
- **OBJ.DID.6.** Ajustar la motricidad de su cuerpo a los objetos
- **OBJ.DID.7.** Conocer y apreciar el valor artístico del espacio
- **OBJ.DID.8.** Desarrollar su imaginación y creatividad
- **OBJ.DID.9.** Cuidar y respetar los materiales

4.2.4. Competencias específicas y criterios de evaluación

EDUCACIÓN FÍSICA

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
CE.EF1. Adaptar la motricidad (esquema corporal, las capacidades físicas, perceptivo-motrices y coordinativas, las habilidades y destrezas motrices, aplicando procesos de percepción, decisión y ejecución) en diferentes situaciones de aprendizaje, para dar una respuesta ajustada a las demandas de proyectos de aprendizaje relacionadas con actividades conectadas con el contexto social próximo.	1.1. Comprender y resolver acciones motrices individuales con la ayuda docente (por ejemplo, desplazamientos, saltos, giros, equilibrios, o combinación de ellos) ajustando los movimientos corporales a un proyecto personal.

<p>CE.EF.2. Practicar y reconocer diferentes manifestaciones lúdicas, físico-deportivas y artístico-expresivas propias de la cultura motriz, valorando su influencia y sus aportaciones estéticas y creativas a la cultura tradicional y contemporánea, para integrarlas en las situaciones motrices y para realizar proyectos de aprendizaje conectados con el contexto social próximo</p>	<p>2.1. Participar activamente en juegos y otras manifestaciones artístico-expresivas de carácter cultural propias del entorno, valorando su componente lúdico-festivo y disfrutando de su puesta en práctica.</p>
<p>CE.EF.3. Desarrollar procesos de autorregulación e interacción en la práctica motriz, con actitud empática e inclusiva, haciendo uso de habilidades personales y sociales y actitudes de cooperación, respeto, trabajo en equipo y deportividad, con independencia de las diferencias étnico-culturales, sociales, de género y de habilidad de los participantes, para contribuir a la convivencia y al compromiso ético en los diferentes espacios conectados con el contexto social próximo.</p>	<p>3.1. Identificar las emociones que se producen durante el juego, intentando gestionarlas y disfrutando de la actividad física.</p> <p>3.3. Participar en las prácticas motrices cotidianas, comenzando a desarrollar habilidades sociales de acogida, inclusión, ayuda y cooperación, iniciándose en la resolución de conflictos personales de forma dialógica y justa, y mostrando un compromiso activo frente a las actuaciones discriminatorias y de violencia.</p>
<p>CE.EF.5. Desarrollar un estilo de vida activo y saludable a través de un proceso de construcción social compartido, practicando regularmente actividades físico-deportivas y artístico-expresivas, que le capacite a tomar decisiones saludables (físicas, emocionales y sociales), para él o ella y para su entorno social que contribuyan a su bienestar.</p>	<p>5.1. Explorar las posibilidades de la propia motricidad a través del juego, aplicando en distintas situaciones cotidianas medidas básicas de cuidado de la salud personal: higiene corporal, educación postural y atuendo deportivo.</p> <p>5.3. Realizar pequeños proyectos personales o de grupo que impliquen el inicio en el conocimiento personal sobre sus capacidades físicas.</p> <p>5.4. Conocer los valores positivos que fomenta la práctica motriz compartida reconociendo, vivenciando y disfrutando sus beneficios en contextos variados e inclusivos y respetando a todos los participantes con independencia de sus diferencias individuales.</p>

Tabla 1: competencias específicas y criterios de evaluación de 1er ciclo de Educación Primaria del área de educación física. Fuente: elaboración propia.

EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
CE.EPV.1 Descubrir propuestas artísticas de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas, a través de la recepción activa, para desarrollar la curiosidad y el respeto por la diversidad	1.1 Descubrir propuestas artísticas de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas, a través de la recepción activa y mostrando curiosidad y respeto por las mismas.
CE.EPV.2 Investigar sobre manifestaciones culturales y artísticas y sus contextos, empleando diversos canales, medios y técnicas, para disfrutar de ellas, entender su valor y empezar a desarrollar una sensibilidad artística propia.	2.2 Reconocer elementos característicos básicos de distintas manifestaciones culturales y artísticas que forman parte del patrimonio, indicando los canales, medios y técnicas empleados e identificando diferencias y similitudes.
CE.EPV.3 Expresar y comunicar de manera creativa ideas, sentimientos y emociones, experimentando con las posibilidades del sonido, la imagen, el cuerpo y los medios digitales, para producir obras propias.	3.2 Expresar de forma guiada ideas, sentimientos y emociones a través de manifestaciones artísticas sencillas, experimentando con los diferentes lenguajes e instrumentos a su alcance.
CE.EPV.4 Participar del diseño, la elaboración y la difusión de producciones culturales y artísticas individuales o colectivas, poniendo en valor el proceso y asumiendo diferentes funciones en la consecución de un resultado final, para desarrollar la creatividad, la noción de autoría y el sentido de pertenencia.	4.3 Compartir los proyectos creativos, explicando el proceso y el resultado final obtenido, y valorando las experiencias propias y las de los demás.

Tabla 2: competencias específicas y criterios de evaluación de 1er ciclo de Educación Primaria del área de educación plástica y visual. Fuente: elaboración propia.

4.2.5. Saberes básicos

EDUCACIÓN FISICA

A. Resolución de problemas en situaciones motrices

- Acciones motrices individuales.

- Principios para actuar metódicamente: emitir hipótesis de acción, identificar constantes, anticipar las acciones que hay que realizar, seleccionar las formas de hacer más apropiadas, resolver problemas.
- Perfeccionamiento y combinación de acciones motrices elementales para construir otras de mayor complejidad en situaciones y medios variados.

B. Manifestaciones de la cultura motriz

- Aportaciones de la cultura motriz a la herencia cultural. Los juegos populares y tradicionales como manifestación de la propia cultura y su potencial intercultural.

C. Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices

- Gestión emocional: reconocimiento de emociones propias, pensamientos y sentimientos a partir de experiencias motrices.
- Habilidades sociales: escucha activa y estrategias de negociación para la resolución de conflictos en contextos motrices.
- Conductas contrarias a la convivencia, discriminatorias o sexistas, en situaciones motrices (discriminación por cuestiones de competencia motriz, raza, género u otras): estrategias de identificación y efectos negativos.

E. Organización y gestión de la actividad física

- Cuidado y preparación del material según la actividad a desarrollar.
- Pautas de higiene personal relacionados con la actividad física.
- Elección de la práctica física: usos y fines. Respeto a las elecciones de los demás.

EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL

A. Recepción y análisis

- Principales propuestas artísticas de diferentes corrientes estéticas, procedencias y épocas producidas por creadores y creadoras locales, regionales y nacionales.
- Estrategias básicas de recepción activa.

- Normas elementales de comportamiento en la recepción de propuestas artísticas en diferentes espacios.

B. Creación e interpretación

- Interés tanto por el proceso como por el producto final en producciones plásticas, visuales y audiovisuales

C. Artes plásticas, visuales y audiovisuales

- Materiales, instrumentos, soportes y técnicas elementales utilizados en la expresión plástica y visual.
- Medios, soportes y materiales de expresión plástica y visual.

4.2.6. Fases, secuenciación y cronograma

A continuación, paso a relatar de forma esquemática las fases que llevé a cabo durante la elaboración del espacio artístico y su posterior aplicación en el aula.

1º. Selección de los objetos a construir	2º. Adquisición de materiales	3º. Construcción de objetos (elaboración)	4º. Selección de materiales decorativos del espacio y diseño del plano del espacio artístico junto con los materiales	5º. Montaje del espacio	6º. Acogida y utilización del espacio por parte de los alumnos
02/02-11/02	11/02-13/02	13/02-05/03	05/03-07/03	07/03-08/03	08/03

Tabla 3: fases, secuenciación y cronograma de la elaboración de la instalación artística. Fuente: elaboración propia.

Además, durante la sesión en la que se llevó a cabo el espacio artístico, se llevó a cabo una muestra fotográfica. También cabe destacar, que al ser un espacio que terminó siendo utilizado por diferentes cursos de educación primaria, tuvo que haber un proceso de reconstrucción del espacio, para que el siguiente grupo lo encontrase lo más similar a como se había creado.

Finalmente, se terminó la jornada escolar y por tanto la actividad, por lo que se procedió a recoger el espacio artístico.

4.2.7. Actividades

Las actividades propuestas a los alumnos en el presente espacio circense están determinadas por los materiales autoconstruidos y por el propio espacio a utilizar. Cada material estaba pensado para trabajar un tipo de actividad y habilidad distinta, no obstante, los alumnos mediante su imaginación y creatividad utilizaron algunos de los materiales de forma combinada o incluso para otros usos para los que no habían sido diseñados.

En cuanto a las actividades diseñadas, paso a explicarlas junto a los materiales autoconstruidos y demostración gráfica correspondiente.

En primer lugar, había una zona para trabajar los equilibrios. Esta estaba compuesta por dos pares de zancos (donde debían subirse encima de ellos e intentar andar manteniendo el equilibrio), una tabla de equilibrio (donde los alumnos debían conseguir mantener el equilibrio sobre el rodillo sin que los extremos de la tabla tocasen el suelo) y dos bancos unidos donde debían de desplazarse de la manera que ellos considerasen (andando, de puntillas, hacia detrás, a gatas...)



Ilustración 1-3: actividades en relación a los equilibrios. Autora: Vera Lamarca García.

En segundo lugar, al lado de la zona de equilibrio, contamos con una zona de acrobacias. Los alumnos debían seguir las huellas colocadas sobre la colchoneta (fijándose en las indicaciones de si era la mano o el pie izquierdo o derecho), para intentar conseguir hacer la voltereta.



Ilustración 4-6: actividades en relación a las acrobacias. Autora: Vera Lamarca García.

La tercera zona en la que trabajar estaba compuesta por el aro de león y la colchoneta quitamiedos. El objetivo de esta actividad es que los alumnos (bien cogiendo impulso o bien desde el sitio), ajustasen su motricidad para conseguir saltar o pasar sobre el aro, sin llegar a tocarlo o tirarlo.



Ilustración 7-9: actividades en relación a el ajuste de la motricidad. Autora: Vera Lamarca García.

La cuarta zona para trabajar, estaba distribuida mediante tres materiales diferentes. El primero de ellos, eran tres bolas de malabares. Con este material, los alumnos tenían la libertad de coger los tres a la vez, coger dos o simplemente uno, para lanzarlos y volver a recepcionarlos de diferentes maneras, trabajando de esta manera la coordinación oculo-manual. El segundo material eran las cariocas, con este se buscaba que los alumnos consiguiesen coordinar los movimientos de ambas en diferentes planos, sin que llegasen a chocarse entre ellas. Finalmente, el tercer material de esta zona consistía en tres mazas o clavas de malabares. De la misma forma que las pelotas de

malabares, los alumnos podían optar por utilizar una, dos o las tres a la vez, trabajando también la coordinación oculo-manual, la precisión de la fuerza al lanzarlo y su posterior recogida.



Ilustración 10-11: actividades en relación a la coordinación oculo-manual y a las recepciones y lanzamientos. Autora: Vera Lamarca García.



Ilustración 12-13: Ilustración 10-11: actividades en relación a la coordinación oculo-manual y a las recepciones y lanzamientos. Autora: Vera Lamarca García.

La quinta zona en la que podían trabajar los alumnos estaba compuesta por una diana creada en la pizarra junto a unos dardos hechos con ventosa. Con esto se pretendía que los alumnos apuntasen a la diana con los diferentes dardos para conseguir darle al centro, regulando de esta manera su fuerza y mejorando su puntería.



Ilustración 14-16: actividades en relación a la precisión y puntería. Autora: Vera Lamarca García.

Finalmente, la última zona en la que podían trabajar nuestros alumnos estaba compuesta por una huevera en la que tenían que encestar una bolita en diferentes números, por lo que tenían que trabajar la precisión y la coordinación. En segundo lugar, disponían de cuatro vasos con pelotas de diferentes tamaños y pesos, con los que tenían que lanzar esas pelotas para volver a encestarlas en el vaso, trabajando de esta forma la precisión, la regulación de su fuerza, y la coordinación oculo-manual. Finalmente, disponían de un elefante de puntería, donde debían encestar en la trompa, aros de cartón con diferentes tamaños (para que hubiese una progresión en dificultad).



Ilustración 17-18: actividades en relación a la coordinación óculo-manual, a las recepciones y lanzamientos y a la puntería. Autora: Vera Lamarca García.



Ilustración 19-20: actividades en relación a la coordinación óculo-manual, a las recepciones y lanzamientos y a la puntería. Autora: Vera Lamarca García.

4.2.8. Recursos y materiales

Para la elaboración de los objetos autoconstruidos (que fueron utilizados por los alumnos para trabajar las diferentes habilidades, y a su vez formaban parte del espacio artístico circense), se han utilizado diferentes materiales y recursos. A continuación, paso a presentar cada uno de ellos y los materiales con los que fueron elaborados.

En primer lugar, el “aro de león”. Para elaborar y tematizar este recurso, necesitamos en primer lugar un aro de grandes dimensiones. Para ello, utilice mi aro personal de gimnasia rítmica (ya que los aros convencionales que se utilizan en el colegio son demasiado pequeños para poder pasar a través de ellos con facilidad). Además, utilicé tres cintas de raso de tres colores diferentes (naranja, amarillo y rojo), para que simulasen ser el fuego del aro. Las até al aro con doble nudo, siguiendo un código de colores hasta completar una cuarta parte del diámetro de este aro.



Ilustración 1-3: aro del león de elaboración propia. Autora: Vera Lamarca García.

En segundo lugar, construí una tabla de equilibrio. Esta se utilizaba para simular a los equilibristas del circo. Para elaborarla necesité una tabla de madera, gomaeva, pegamento tipo silicona, celo grueso, un tubo cilíndrico resistente (utilicé un desodorante) y cinta adhesiva de colores rojo y negro para decorar el tubo.



Ilustración 4-5: tabla de equilibrio de elaboración propia. Autora: Vera Lamarca García



Ilustración 6-7: tabla de equilibrio de elaboración propia. Autora: Vera Lamarca García

En tercer lugar, contamos con el elefante para encestar. Este objeto estaba compuesto por dos partes: el elefante en sí y los platos para encestar. Por un lado, para construir el elefante necesitamos: cartón (para dibujar la forma del elefante), un cíter (para recortar cuidadosamente esta forma), pintura acrílica y pinceles (para pintar y decorar el elefante y darle el aspecto animado), un tubo largo y resistente de plástico (para la larga trompa del elefante) y pegamento tipo silicona para pegar esta trompa en el centro de la cara del elefante. Por otro lado, para los platillos necesitamos platos de cartón, un cíter (para cortar interiormente diferentes tamaños de agujeros) y pintura acrílica y pinceles para dibujar los diferentes números en función de su dificultad.



Ilustración 8-11: elefante para encestar de elaboración propia. Autora: Vera Lamarca García

En cuarto lugar, elaboré tres mazas de malabares. Para ello necesité tres botellas de 500 ml de la misma forma, tres tubos de cartón alargados (que sirvieran como mango de las mazas), un cúter (para cortar la boquilla de la botella y que pudiese entrar con facilidad el tubo), pegamento tipo silicona (para pegar el tubo al fondo de la botella), y, finalmente, cintas adhesivas y pintura acrílica para la decoración de estas mazas.



Ilustración 12-15: mazas de malabares de elaboración propia. Autora: Vera Lamarca García

En quinto lugar, construí el siguiente objeto para trabajar la puntería, precisión y coordinación con mis alumnos. Para ello necesité una huevera (quitándole la tapa), una cuerda larga (para atársela en un extremo con un nudo), cinta adhesiva negra (para construir la pelota que deberían encestar), rotulador permanente negro (para dibujar los números dentro del hueco donde se colocan los huevos) y pintura acrílica y pinceles para decorar la huevera.

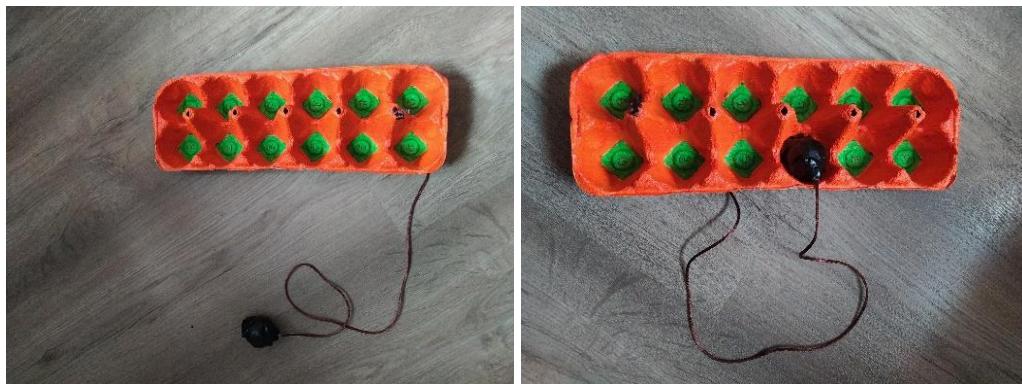


Ilustración 16-17: huevera de puntería de elaboración propia. Autora: Vera Lamarca García

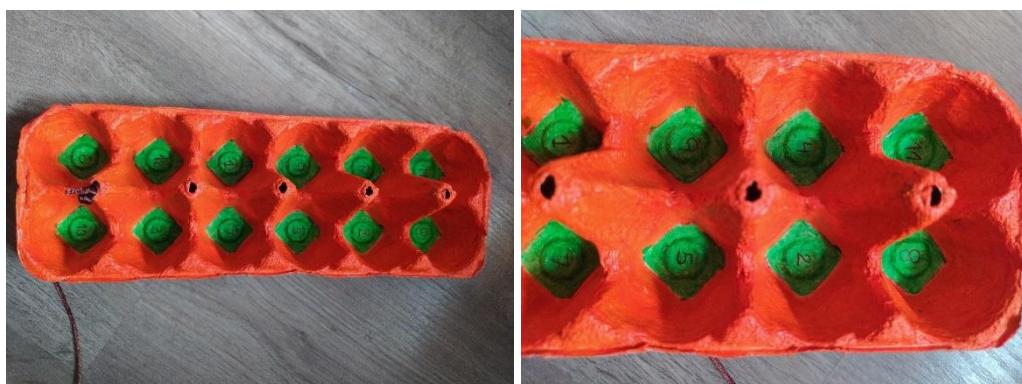


Ilustración 18-19: huevera de puntería de elaboración propia. Autora: Vera Lamarca García

En sexto lugar, construí unos vasos lanzadores. Para su elaboración necesité, por tanto, 4 vasos de plástico duro (todos del mismo tamaño y forma), papel de aluminio y folios (para la elaboración de las pelotas con sus diferentes pesos), tijeras (para cortar la boquilla del globo), globos (para pegarlos en el culo del vaso y actuar de lanzador) y cinta adhesiva de colores (para decorar los vasos y recubrir las pelotas).



Ilustración 20-22: vasos lanzadores de elaboración propia. Autora: Vera Lamarca García

Finalmente, como último objeto, construí unos zancos. Para ello necesité cuatro latas resistentes al peso, cuatro tiras de cuerda del mismo tamaño (para insertarlas a los lados de la lata y poder sujetar los zancos a la mano), un destornillador (para hacer los agujeros y poder meter la cuerda) y cinta adhesiva de colores para decorar los zancos.



Ilustración 23-25: vasos lanzadores de elaboración propia. Autora: Vera Lamarca García

4.2.9. Atención a la diversidad

Según la UNESCO (2019) la inclusión y la igualdad son las bases para crear un sistema de enseñanza de calidad. Se concibe la inclusión educativa como el hecho de eliminar los obstáculos y promover la participación de todos los alumnos, teniendo en cuenta la diversidad de capacidades, necesidades y particularidades. Cada niño presenta unas características y capacidades diferentes, por lo que el sistema educativo debe adaptarse a ello. La inclusión no acoge únicamente a los alumnos con discapacidad, sino a cualquier tipo de diversidad de clase social, etnia, religión, género y capacidades.

De acuerdo con algunos estudios, se ha podido comprobar cómo la Educación Física facilita y mejora la integración e inclusión de alumnos con NEE en los centros escolares. (Arraez, 1997, 1999; Velázquez y Fernández, 2000, 2001; Velázquez, 2006; Escartí, 2005...).

Es esencial la formación del docente, (así como la colaboración con las maestras auxiliares y el resto del centro educativo), ya que será él, quien, al diseñar las sesiones a llevar a cabo, deba tener en cuenta ciertos aspectos para llegar a fomentar la inclusión en el aula. Es por ello por lo que, a la hora de diseñar mi proyecto interdisciplinar en el aula, me he centrado en aquellos contenidos y actividades que todos los alumnos pueden ser capaces de realizar. Al ser un espacio artístico donde las actividades no están pautadas, permite la libertad a los alumnos para que se adapten a sus propias capacidades y habilidades, sin la necesidad de cumplir unas exigencias físicas.

Es por ello por lo que este espacio artístico permite atender a la diversidad de alumnos que puede existir en el aula. Todas las respuestas de los alumnos ante los diferentes materiales y actividades son válidas, ya que cada una de ellas refleja el grado de comprensión y capacidad de los alumnos. No hay respuestas erróneas, sino que cada uno lleva su propio ritmo de trabajo progresivo, y se adapta a sus capacidades individuales.

Como se explica en el contexto del grupo-clase, hay un alumno dentro del Espectro Autista, por lo que sería conveniente que previamente explicásemos claramente las actividades que vamos a realizar, siguiendo unos pasos muy claros (ya que suelen ser niños que necesitan tenerlo todo estructurado y saber qué van a hacer en cada momento). Además, crearemos pictogramas que indiquen las órdenes más sencillas para que el alumno tenga clara las normas y situaciones que se va a encontrar a lo largo de las sesiones y actividades.

En este caso, cabe destacar que el alumno presenta poca comunicación verbal, por lo que en muchas de las actividades en las que no se necesita de esta comunicación, le será más fácil crear sus propios patrones de comunicación con el resto de los compañeros y comunicarse de una manera más sencilla y cómoda para él.

Además, contamos con una profesora auxiliar (de pedagogía terapéutica o de audición y lenguaje), que nos acompaña en todas las sesiones de educación física, y acompaña al alumno TEA en las actividades y explicaciones.

El aula también cuenta con dos alumnos de procedencia africana, que llegaron recientemente al centro y no dominan del todo el idioma. Es por ello por lo que daremos todas las explicaciones de frente a nuestros alumnos, asegurándonos de que nos están escuchando y comprendiendo. Además, si la comprensión de estos alumnos no llega a ser completa, podemos recurrir a realizar algún ejemplo para que pueda observar cómo se hace, así como utilizar los pictogramas para una mejor comprensión de las indicaciones.

4.2.10. Resultados

En este apartado paso a comentar los resultados obtenidos por parte del alumno en relación a los objetivos didácticos planteados en este proyecto.

En cuanto al **OBJ.DID.1.** “Desplazarse sin perder el equilibrio”, los alumnos de manera general cumplieron con ello. Se desplazaban tanto por el banco como con los zancos de manera cautelosa e intentando no perder el equilibrio. En ocasiones se caían al suelo, pero volvían a levantarse y a intentarlo de nuevo

Respecto al **OBJ.DID.2.** “Mantener el equilibrio en diferentes superficies y posiciones”, que va en consecución del objetivo anterior, también fue completado con éxito en la mayoría del alumnado. En este caso, con el material de los zancos les supuso mayor dificultad, ya que la superficie de apoyo era mucho menor, y debían coordinar sus manos y pies al mismo tiempo.

En relación con el **OBJ.DID.3.** “Lanzar y recepcionar con ambas manos”, fue un objetivo que solo se consiguió cumplir en 3 alumnos. Para cumplir con este objetivo es necesaria una coordinación que todavía no está presente en los alumnos de 1º de primaria, por lo que la mayoría de ellos eran incapaces de coordinar el lanzamiento y la recepción de los objetos, en especial, de los malabares.

Acerca del **OBJ.DID.4.** “Ajustar su fuerza al movimiento para conseguir la precisión del lanzamiento”, cabe destacar que también fue un objetivo que les supuso dificultades a la mayoría de los alumnos. En general, lanzaban sin intentar conseguir la precisión, simplemente por placer y diversión. Algunos de ellos sí que se centraban en intentar ser precisos en sus movimientos.

En cuanto al **OBJ.DID.5.** “Mejorar la coordinación oculo-manual”, cabe destacar que, en la gran mayoría de los niños, mejoró a lo largo de la sesión. Aquellos que se interesaban por el material de los malabares o las mazas malabares, pude observar una

mejoría desde la primera vez que utilizaron el material. Poco a poco iban consiguiendo coordinar sus movimientos para coger los malabares y volver a lanzarlos.

Respecto al **OBJ.DID.6.** “Ajustar la motricidad de su cuerpo a los objetos”, todos los alumnos consiguieron este objetivo. Este se centraba principalmente en la actividad del “aro del león”. Pude observar a todos los alumnos como ajustaban su carrera para poder atravesar este objeto de manera exitosa. En ocasiones lo tiraban o se chocaban, pero volvían a intentarlo y poco a poco lo iban consiguiendo.

Por lo que concierne al **OBJ.DID.7.** “Conocer y apreciar el valor artístico del espacio”, algunos alumnos lograron conseguir este objetivo. Esto lo pude comprobar gracias a conversaciones y reflexiones que tuve con ellos al finalizar la sesión. Algunos entendían el proceso que conllevaba la construcción de este espacio artístico, así como el valor del mismo. Otros, se centraban únicamente en el aspecto lúdico de la sesión.

Acerca del **OBJ.DID.8.** “Desarrollar su imaginación y creatividad”, todos los alumnos cumplieron con este objetivo. Gracias a las observaciones en los alumnos que pude realizar durante toda la sesión, reparé en que todos ellos se habían abstraído de su realidad y estaban totalmente inmersos en el juego, creando esos nuevos personajes circenses moviéndose por el espacio artístico.

Finalmente, respecto al **OBJ.DID.9.** “Cuidar y respetar los materiales”, la gran mayoría de los alumnos cumplieron con este objetivo. Algunos de ellos maltrataron algunos materiales bien sea lanzándolos de un lado a otro, pisándolos, o ejerciendo fuerza sobre ellos. En estas ocasiones, se les indicaba que debían cuidar los materiales para poder seguir jugando con ellos, y su actitud ante ellos mejoraba.

4.2.11. Evaluación de las actividades

La evaluación de la sesión se realiza con el fin de conocer la consecución de los objetivos y la adquisición de las competencias por parte del alumnado. Es un instrumento de indagación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que su objetivo no se va a limitar solo a valorar sus logros, sino que, por encima de ello, pretende mejorar dichos procesos.

Se ha optado por realizar una observación por parte del docente, anotando lo que sucede en el aula durante el transcurso de la sesión, respecto al comportamiento de los

alumnos y a su manera de interactuar con los materiales. También se tendrán en cuenta las dificultades observadas por parte de los alumnos.

Además, me ayudaré, por una parte, de escalas (listas de cotejo) para puntuar el conocimiento adquirido del alumnado; y, por otra parte, una rúbrica actitudinal para evaluar el comportamiento del alumno.

LISTA DE COTEJO

INDICADORES DE LOGRO	SI	NO	EN PARTE
El alumno/a mantiene el equilibrio en diferentes posiciones y superficies			
El alumno/a se desplaza sin perder el equilibrio			
El alumno/a lanza y recepciona de manera correcta con la mano dominante			
El alumno/a lanza y recepciona de manera correcta con la mano no dominante			
El alumno/a ajusta su motricidad para saltar correctamente por el aro de león			
El alumno/a es capaz de ajustar su precisión para lanzar y encestar y /o apuntar			
El alumno/a es capaz de seguir las huellas y realizar la acrobacia			

Tabla 4: evaluación de los conocimientos adquiridos mediante una lista de cotejo. Fuente: elaboración propia.

RUBRICA ACTITUDINAL

	MUY BIEN	BIEN	NECESITA MEJORAR
Gestión de las emociones	Gestionar correctamente las emociones de frustración ante la tarea o ante la confrontación con un compañero	Gestionar correctamente las emociones de frustración propias ante una tarea, pero no cuando se le presenta la	No gestiona las emociones de frustración propias ni las compartidas con los compañeros

		confrontación con un compañero	
Valoración espacio artístico	Valora el espacio artístico en el que se encuentra, y la posibilidad de poder realizar este tipo de actividad no ordinaria	Valora la posibilidad de realizar este tipo de actividad no ordinaria, aunque no el trabajo realizado para construir este espacio	No valora ni el espacio artístico ni la oportunidad concedida de poder utilizarlo
Respeto y cuidado de los materiales	Realiza un uso adecuado de los materiales con los que trabaja y se esfuerza por no maltratarlos ni dañarlos	Realiza un uso adecuado de los materiales con los que se trabaja, aunque en ocasiones no presta atención y los daña o maltrata	No realiza un uso adecuado de los materiales y no presta atención a su cuidado y conservación
Actitud	Mantiene una escucha activa durante toda la sesión y tiene interés en las actividades propuestas	Mantiene una escucha activa durante casi toda la sesión y tiene interés en casi todas las actividades propuestas	No atiende a las indicaciones y no tiene interés en las actividades propuestas
Respeto	Respeta de manera adecuada a sus compañeros, al profesor y las normas establecidas	Respeta de manera adecuada a sus compañeros y al profesor, pero no respeta alguna de las normas de clase	No respeta a sus compañeros, al profesor ni a las normas establecidas
Autonomía	Es totalmente autónomo y realiza las actividades siguiendo su propio ritmo de trabajo	Es autónomo en algunas de las actividades, mientras que en otras necesita la ayuda del maestro	No es autónomo en ninguna de las actividades, necesita la ayuda del maestro en todo momento

Participación	Participa de forma activa durante toda la clase	Participa activamente durante casi toda la clase	No es participativo/a y no atiende a ninguna de las actividades o juegos propuestos
---------------	---	--	---

Tabla 5: evaluación del comportamiento del alumnado mediante una rúbrica actitudinal. Fuente: elaboración propia.

4.3.Evaluación de la propuesta

Tal y como he mencionado en páginas anteriores, este proyecto tuvo gran acogida tanto por parte del alumnado, como por parte del equipo docente. En este espacio artístico los alumnos pudieron disfrutar y jugar, a la vez que trabajaban las diferentes habilidades motrices. Además de ser un espacio en el que pasaron tanto los alumnos de 1º de educación primaria (con quien yo implementaba la sesión), como alumnos de otros cursos y los alumnos del “aula arcoíris” (alumnos dentro del espectro autista).

Durante el desarrollo de la sesión pude observar algunos aspectos y comportamientos de los alumnos respecto al espacio de utilización y a los propios materiales, que me llamaron la atención y que, algunos de ellos, no tenía previstos.

En primer lugar, procedo a mostrar algunas imágenes de los momentos en los que los alumnos utilizaron los materiales (de una forma para la que, en ocasiones, no estaba diseñada) con la precisa descripción de lo que sucedía, es decir, cuál fue el resultado de ese material.



Ilustración 1: alumno utilizando dos materiales de manera combinada. Autora: Vera Lamarca García.



Ilustración 2: alumnos utilizando los conos de delimitación del espacio para jugar a ser tamborileros.
Autora: Vera Lamarca García



Ilustración 3: alumno utilizando uno de los conos de delimitación del espacio como sobrero, mientras otro compañero le ayudaba a mantener el equilibrio (en un inicio, era una actividad individual, pero surgió la cooperación entre ellos de manera natural). Autora: Vera Lamarca García



Ilustración 4: alumno utilizando la maza de malabares a modo de bate de béisbol, junto con una de las pelotas para utilizar con los vasos lanzadores. Autora: Vera Lamarca García



Ilustración 5: alumno ayudando a su compañera sujetándole el aro para que no se cayese. De nuevo, era una actividad supuestamente individual, pero surgió de ellos el ayudarse para conseguir el objetivo de la actividad. Autora: Vera Lamarca García.



Ilustración 6: alumnos utilizando la colchoneta quitamiedos para saltar después de pasar por el “aro de León”. No estaba diseñada para eso, pero los alumnos disfrutaron haciéndolo como si se tratase de un aspecto acrobático del circo. Autora: Vera Lamarca García.



Ilustración 7: alumnos utilizando el espacio final del gimnasio (colchonetas apiladas) para coger impulso en la carrera y poder pasar mejor por el “aro del león”. Autora: Vera Lamarca García.

En segundo lugar, procedo a mostrar como quedó el espacio y algunos materiales después de su utilización.



Ilustración 8-9: los alumnos se quitaron los zapatos para poder disfrutar mejor del espacio artístico.
Autora: Vera Lamarca García.



Ilustración 10-11: el “auro del león” tras todo el uso que se le dio, terminó desorganizado y con algunas de las tiras de tela rotas. Autora: Vera Lamarca García.



Ilustración 12-14: los vasos lanzadores se rompieron en más de una ocasión y hubo que volver a reconstruirlos. El hoy globo que estaba sujeto con celo en el fondo del vaso, se rompía ya que los alumnos tiraban muy fuerte del globo, HP por lo que hubo que reconstruirlos en varias ocasiones para que se pudiesen seguir utilizando. Autora: Vera Lamarca García.



Ilustración 15: una de las pelotas de malabares se rompió al final de la sesión y no se pudo volver a utilizar. Autora: Vera Lamarca García



Ilustración 16: representación gráfica de cómo quedó el espacio tras ser utilizado a lo largo de toda la jornada. Autora: Vera Lamarca García.



Ilustración 17: representación gráfica de cómo quedó el espacio tras ser utilizado a lo largo de toda la jornada. Autora: Vera Lamarca García.

A pesar de todos estos aspectos (mencionados previamente) que no había tenido en cuenta a la hora del diseño y ejecución del proyecto, la propuesta funcionó muy bien tanto por parte de los alumnos de primero de primaria como del resto de los cursos.

A pesar de la diferencia de edad entre los diferentes cursos y las diferencias individuales que podían surgir entre los propios alumnos, fue un espacio que funcionó con todo tipo de personas ya que este permitía que cada uno se expresase de la manera que él considerase y pudiese elegir aquellos materiales o actividades qué más se acercaban a su interés.

Al no estar establecida una guía sobre lo que se debía hacer o al observar los alumnos que no tenían que cumplir con unos estándares específicos, no se sintieron juzgados acerca de ninguno de los comportamientos que tuvieron y por tanto fueron libres de expresarse y actuar acorde a sus gustos y capacidades.

Por tanto, esta instalación artística se convirtió en un espacio donde todos pudieron disfrutar, jugar, desarrollar su imaginación y trabajar esas habilidades motrices con las diferentes actividades.

5. CONCLUSIONES

Una vez se ha presentado el cuerpo central del trabajo y tras haber obtenido unos resultados, alcanzamos las siguientes conclusiones:

Primero, en cuanto al objetivo general propuesto “Desarrollar las habilidades de coordinación, equilibrio, precisión y acrobacias a través de un espacio artístico de juego ambientado en el circo y su estética” cabe destacar que ha sido cumplido con éxito. A través de las diferentes actividades presentes en la instalación artística, los alumnos han podido adquirir esas habilidades anteriormente mencionadas, atendiendo a las capacidades y habilidades de cada uno de los alumnos.

Segundo, respecto al objetivo específico “Conocer y apreciar el valor artístico del espacio”, he de destacar que no ha sido cumplido con plenitud. Algunos de los alumnos si valoraron la instalación y su valor artístico, sin embargo, otros, lo consideraron como una simple instalación donde el objetivo era jugar. Esto puede ser debido a la edad de los participantes, ya que se centran en sus necesidades (como en este caso, jugar), sin apreciar aquello que les rodea ni encontrarle el sentido artístico al espacio.

Tercero, en cuanto al objetivo específico “Coordinar varios modos de movimiento”, y por otro lado, “Desarrollar su imaginación y creatividad”, es importante mencionar que ambos han sido cumplidos en su totalidad. Por un lado, los alumnos consiguieron coordinar diferentes formas de movimiento, ya que, al encontrarse con diferentes actividades y materiales dentro del mismo espacio, tuvieron que ajustar esa motricidad a los diferentes objetos y acciones. Por otro lado, todos los estudiantes consiguieron un alto grado de imaginación y creatividad durante la utilización de esta propuesta artística, puesto que todos se adentraron en la instalación como si de un personaje de circo se tratase.

Cuarto, respecto al objetivo específico “Cuidar y respetar los materiales”, es relevante mencionar que fue cumplido por gran parte de los alumnos. En ocasiones, algún niño o niña, no valoraba los materiales que estaba utilizando ni los empleaba para lo que estaban destinados, por lo que se rompían partes de ellos o se deterioraban. Esta manera de utilizarlos también forma parte de su creatividad, por lo que se les indicaba que podían utilizarlos así, pero intentando que no se rompiesen para que se pudiese seguir haciendo uso de ellos.

Quinto, con relación al objetivo específico “Respetar al resto de compañeros, así como sus capacidades y habilidades”, es sobresaliente mencionar que se cumplió con gratitud por parte de todos los alumnos. En todo momento se observó un clima de respeto entre el alumnado, donde cada uno realizaba las actividades acordes a sus propias capacidades y sin interferir en las de los demás.

Sexto, en lo relativo al objetivo específico “Gestionar las emociones de frustración” es preciso resaltar que no fue cumplimentado por todos los estudiantes. Muchos de ellos en varias ocasiones no aceptaban el no saber cómo ejecutar una actividad sin equivocarse, y eso les generaba una sensación de frustración e invalidez ante la tarea. Ante estas situaciones, algunos seguían intentando completarla, mientras que otros abandonaban la tarea para pasar a otra diferente que considerasen que si sabían hacer. Frente a esto, como maestra, me acercaba a ellos e intentaba guiarles en el proceso sin darles la respuesta definitiva.

Séptimo, en relación al objetivo específico “Trabajar la coordinación óculo-manual”, y finalmente, al objetivo “Mejorar el equilibrio sobre diferentes superficies”, es necesario enfatizar que en la mayoría de los alumnos estos objetivos fueron adquiridos. Gracias a las múltiples actividades que presentaba la instalación artística para fomentar estas habilidades de equilibrio y coordinación, los alumnos pudieron trabajarlas y

mejorarlas con los diferentes objetos propuestos. En especial, se podía observar una gran mejoría en aquellos alumnos que se interesaron por la utilización de los malabares desde el principio hasta el final de la sesión, donde se pudieron observar grandes avances en cuanto a su coordinación oculo-manual.

El proyecto ha servido para ahondar teórica y prácticamente, implementar la instalación artística y conocer de primera mano cómo funciona y qué beneficios aporta al alumnado de primaria.

La puesta en práctica realizada por parte de los alumnos ha demostrado que, a través de un espacio y/o escenario de juego como son las instalaciones, los niños y las niñas han participado activamente de manera libre, imaginativa y creativa, con los materiales y objetos dispuestos, desarrollando el juego simbólico y capacidades creativas basadas en la experimentación.

Es por ello por lo que también se ha comprobado que las instalaciones artísticas pueden ser una herramienta interdisciplinar para trabajar varias áreas al mismo tiempo, así como para trabajar aspectos relacionados con el desarrollo y la evolución de los niños desde una nueva perspectiva.

Para terminar, y a modo de conclusión final, cabe señalar que la experiencia y sus resultados han sido muy positivos, pues a través de la instalación artística elaborada para los alumnos de 1º de primaria, he comprendido la importancia de las nuevas metodologías de aprendizaje de acción y de la necesidad de reinventarse para impartir una educación de calidad interdisciplinar.

La realización de este trabajo me ha permitido adquirir información que antes desconocía, proporcionándome conocimientos de gran interés para mi futura labor como maestra y que sin duda pondré en marcha en los contextos educativos cuando tenga la oportunidad.

6. CONSIDERACIONES FINALES

Gracias a la experiencia que he obtenido en el desarrollo y tras la implementación de la instalación artística, considero que, en mi futuro como maestra, me gustaría volver a implementar esta instalación artística para comprobar si los resultados son igual de favorecedores que hoy en día, así como para comprobar qué aspectos han cambiado hoy en el comportamiento de los niños ante ese tipo de actividades.

En caso de que finalmente lo pudiese implementar, volvería a hacerlo con alumnos de primer ciclo, ya que de esta manera podría comprobar las diferencias o similitudes respecto a esta primera experiencia. Además, los niños de estas edades utilizan mucho su creatividad e imaginación, por lo que aprovechan y disfrutan mucho más el espacio que los alumnos más mayores.

En el supuesto de que lo implementase con alumnos de tercer ciclo, variaría la dificultad de las actividades, así como los objetos utilizados (el peso, sus dimensiones, la utilización...).

Esta instalación artística, además del recorrido y uso que ha tenido tras mi implementación, podría tener muchos otros. Se podría utilizar no solo para trabajar de manera interdisciplinar las áreas de educación plástica y visual y educación física, sino que también combinándolo con otras áreas. A modo de ejemplo, se podría relacionar con el área de matemáticas de manera que en cada actividad se les propusiera un reto matemático para poder completar la actividad. De la misma forma se podría hacer con otras áreas de conocimiento.

Finalmente, he de destacar que no solo me gustaría volver a realizar esta instalación artística, sino que me gustaría elaborar otras muchas para seguir trabajando los contenidos de manera global y darle al arte el valor que se merece dentro de la educación y la sociedad en general.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre Arriaga, I. (2006). Hacia un imaginario para el futuro en educación artística.
ANTE EL RETO SOCIAL; CULTURA Y TERRITORIALIDAD EN LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA.
<https://culturajovenilucsh.files.wordpress.com/2013/05/hacia-el-imaginario2.pdf>
- Álvarez-Uría, A., De Elejalde, B. G. I., & Morales, M. T. V. (2022). Las instalaciones artísticas en educación infantil: Experiencias lúdicas y performativas. *Arte Individuo Y Sociedad*, 34(3), 891-910. <https://doi.org/10.5209/aris.76087>
- Antonio Coelho, M. (2006). CIRCO Y EDUCACIÓN FÍSICA: LOS JUEGOS CIRCENSES COMO RECURSO PEDAGÓGICO. *Revista Stadium*, 195.
https://multiblog.educacion.navarra.es/jmoreno1/files/2010/06/Stadium_2006_Juegos_Circenses.pdf
- Balcells, M. C., & Aza, E. T. (1998). Desde la Educación Física a la interdisciplinariedad. *Intervención en conductas motrices significativas*, 643-654. http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/9809/1/CC_40_2_art_49.pdf
- Baro Cálciz, A. (2011). METODOLOGÍAS ACTIVAS Y APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO. *Revista digital Innovación y experiencias educativas*, 40.
- Barragán, T. O., & Bortoleto, M. A. C. (2014). Todos a la pista: el circo en las clases de educación física. *Apunts: Educación Física y Deportes*.
[https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/1\).115.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/1).115.03)
- Bernate, J. (2021). Educación Física y su contribución al desarrollo integral de la motricidad/Physical Education and its contribution to the comprehensive development of motor skills. *PODIUM - Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 16(2), 643-661.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7987462.pdf>

- Bernate, J., & Fonseca, I. (2021). Formación de la Corporeidad hacia un Desarrollo Integral (Corporate training towards integral development). *Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF)*, 43, 634-642. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88804>
- Caeiro Rodríguez, M. & Universidad de Zaragoza. (2022). Instalaciones artísticas educativas: experiencias con futuras maestras de educación infantil en torno a prácticas artísticas contemporánea. *OBSERVAR*, 14. <https://www.observer.eu>
- Caillois, R. (1997). *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. Fondo de Cultura Económica USA.
- Camels, D. (2016). El juego corporal. *Lúdicamente*, 5(10).
<https://www.ludicamente.com.ar>
- Cano, S. C. (2019). Instalaciones artísticas como metodología de aprendizaje en futuros docentes. En *TENDENCIAS Y RETOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES* (pp. 313-326).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6967306>
- Contreras Espinosa, R. S. (2015). *Repensem el juego*. <http://incom.uab.cat>
- De Velasco, Á. R., & Molina, J. A. (2016). Lugares de juego y encuentro para la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 37-62.
<https://doi.org/10.35362/rie7103>
- Delgado Garcia, B. E. (2020). *El Taller como Estrategia Metodológica para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en las asignaturas de Aprender, Emprender y Prosperar (AEP) y Taller de Arte y Cultura (TAC)* [Trabajo de investigación para optar al título de licenciatura en la carrera de pedagogía con mención en educación primaria]. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua.

Fernández-Sogorb, A., Martínez-Roig, R., & Herrero, J. F. Á. (2022). Transformando la educación a través del conocimiento. *Transformando la educación a través del conocimiento*. <https://doi.org/10.36006/16410>

Freedman, K. (2003). *Teaching Visual Culture: Curriculum, Aesthetics, and the Social Life of Art*. Teachers College Press.

Gándara, A. H. (2021). Gil, J.; Padilla, C. y Torrents, C. (eds.). (2020). Artes escénicas y creatividad para transformar la sociedad y la educación. Madrid, España: AFyEC. ISBN: 978-84-939030-3-9. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 27, 362-363.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7943660>

Giménez, A. M. (2003). *NUEVAS PROPUESTAS LÚDICAS PARA EL DESARROLLO CURRICULAR DE EDUCACIÓN FÍSICA*. Editorial Paidotribo.

Giménez, A. M. (2018). El enfoque basado en autoconstrucción de materiales. El videotutorial como estrategia de enseñanza para futuros docentes. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 34, 311-316.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6736309.pdf>

Gómez Carrasco, C. J. (2015). *EXPERIENCIAS Y RECURSOS DE INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL* (T. Izquierdo Rus, Ed.; 1.^a ed.).

Gómez-Pintado, A., Rey-Baltar, A. Z., & Morales, M. T. V. (2020). La instalación como herramienta metodológica en Educación Infantil: un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(1), 1.

<https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e23.2678>

González, L. E. A., & Del Mar Bernabé Villodre, M. (2020). La formación del futuro docente a través de la interdisciplinariedad y la educación integral. *Pensamiento y acción interdisciplinaria*. <https://doi.org/10.29035/pai.6.2.104>

Gorrochategui, L. R., & Galán, M. E. R. (2019). Arte y Educación: Instalaciones en el aula de Infantil. *Revista d'innovació docent universitària*.

<https://doi.org/10.1344/ridu2019.11.5>

Grande-López, V. (2019). El cortometraje como vehículo de comunicación para la inclusión social. *Periférica*, 20, 250-261.

<https://doi.org/10.25267/periferica.2019.i20.31>

Hernández, A. G. R. (2005). *La metodología de taller como una alternativa didáctica en la enseñanza-aprendizaje de educación preescolar*.

Huizinga, J. (1971b). *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture*. Beacon Press.

La instalación artística. Referente para el análisis de los espacios narrativos. Una mirada investigativa desde el arte y el diseño. (2022). *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, 172, 219-238.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8830128>

Larrañaga, J. (2001). *Instalaciones*. Editorial NEREA.

López, J., & Sánchez, G. S. (2010). Educación artística por el movimiento: la expresión corporal en educación física. *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 16(16), 113-134. <https://doi.org/10.14201/7436>

López, T., & Manuel, J. (2018). La relación artes-educación: educamos con las artes y hay educación artística común, específica y especializada. *Boletín Redipe*, 7(12), 36-92. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6728823.pdf>

Martín, J. F. (1998). Método de enseñanza: aprendizaje para la enseñanza por descubrimiento (I). *Aula Abierta*, 71, 121-144.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/45424.pdf>

Martínez, A. Y. O., Pompa, F. D., Pérez, C., & Carbonell, E. M. (2014). LA EDUCACIÓN DESDE EL ENFOQUE INTERDISCIPLINAR. UN RETO PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(25), 167-190.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4772563.pdf>

Mena García, E. (2020). Los beneficios de la Educación Artística No Formal. *REDES DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA*, 2020.

Moya Díez, M. (s. f.). *LA INSTALACIÓN ARTÍSTICA EN EDUCACIÓN INFANTIL* [Trabajo fin de grado en Educación Infantil]. Universidad de Valladolid.

Mucci, M., Lapolla, P., & De Los Ángeles Arce, M. (2020). *Experiencias artísticas con instalaciones: Trabajos interdisciplinarios de simbolización y juego en la escuela infantil*. Noveduc.

Neira, T. R. (1997). Interdisciplinariedad: aspectos básicos. *Aula Abierta*, 69, 3-22.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/45405.pdf>

Parsons, M. J. (2002). *Cómo entendemos el arte: una perspectiva cognitivo-evolutiva de la experiencia estética*. Paidos Iberica Ediciones S A.

Patricia, S. G. (2019). La importancia del juego y sus beneficios en las áreas de desarrollo infantil. *Zenodo (CERN European Organization for Nuclear Research)*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3526045>

Retamal, F. C. (2010). Transversalidad, interdisciplinariedad y aprendizaje, una tríada que emerge de la espacialidad. *Educacion Fisica y Deporte*, 29(2), 279-286.

<https://doi.org/10.17533/udea.efyd.8503>

Rodriguez Hernandez, A. G. (2004). *LA METODOLOGÍA DE TALLER COMO UNA ALTERNATIVA DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE EDUCACIÓN PREESCOLAR* [Tesis presentado como requisito para obtener el título de maestra en educación]. Instituto tecnológico y de estudios superiores de monterrey universidad virtual.

Rodríguez, S. D. (2007). *La educación artística como instrumento de integración intercultural y social*. Ministerio de Educación.

Romero Cerezo, C., & Zurita Molina, F. (2002). El juego en el decreto del área de educación física, etapa de educación primaria. *Revista de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*.

Ruiz, A. B. (2006). Aprendizaje por descubrimiento: principios y aplicaciones inadecuadas. *Enseñanza de las ciencias*, 11(1), 3-11.

<https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.4545>

Solier, P. M. S., & Vivancos, R. F. (2014). Inclusión del arte contemporáneo en el aula de educación infantil. Los viajes de Julio Verne a través de la instalación artística. *Arte y movimiento: revista interdisciplinar del Departamento de didáctica de la expresión musical, plástica y corporal*, 11, 25-40.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5636986>

theINDIOPOETA. (2012, octubre 6). *EL CIRCO DE LA MARIPOSA COMPLETO HD ESPAÑOL* [Vídeo]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=HRdhaHKIJeM>

Valencia, C. G. (2019). Beneficios del juego en la acción pedagógica. *Foro educacional*, 115-122. <https://doi.org/10.29344/07180772.33.2140>

Veganzones Tejero, E. (2019). Educación para el desarrollo desde el arte: recursos y experiencias. *Transformar la educación para cambiar el mundo*.

Vidagañ, M., Soria, V., & Lozano, N. (2016). Arte y Educación: Espacios comunes.

Reflexiones en torno a la práctica artística Mapa dels desitjos. *Arte y educación: espacios comunes*, 0(7). <https://doi.org/10.7203/eari.7.8071>

Villarreal, R., Borja, M., Chávez, R. E. G., & Saavedra, J. M. (2018). Estrategias metodológicas para el desarrollo de las destrezas de expresión corporal en la educación inicial. *Revista Inclusiones*, 5(18), 13-27.

<http://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/2298>

8. ANEXOS

Anexo 1. Pictogramas atención a la diversidad

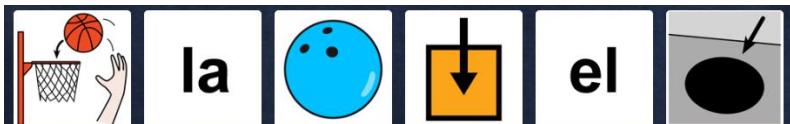


Ilustración 1: Encestar la bola en el agujero. Autor: pictotraductor



Ilustración 2: Pasar por el aro de león. Autor: pictotraductor

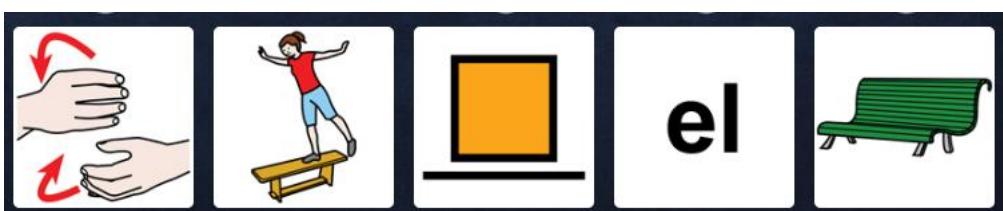


Ilustración 3: hacer equilibrio sobre el banco. Autor: pictotraductor



Ilustración 4: encestar el aro. Autor: pictotraductor



Ilustración 5: apuntar con el dardo en la pared. Autor: pictotraductor

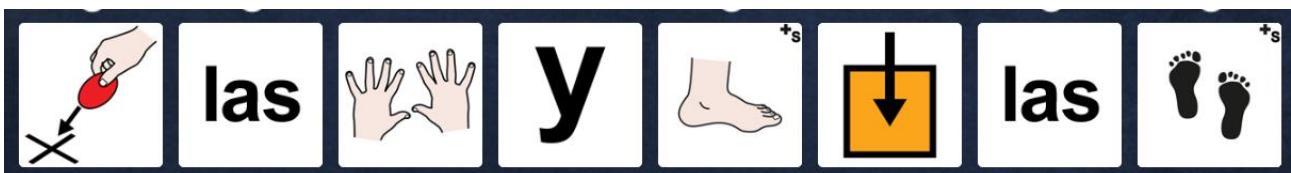


Ilustración 6: colocar las manos y los pies en las huellas. Autor: pictotraductor



Ilustración 7: lanzar y coger. Autor: pictotraductor

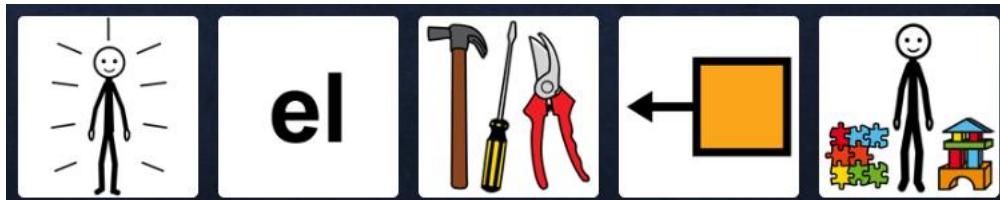


Ilustración 8: respetar el material de juego. Autor: pictotraductor

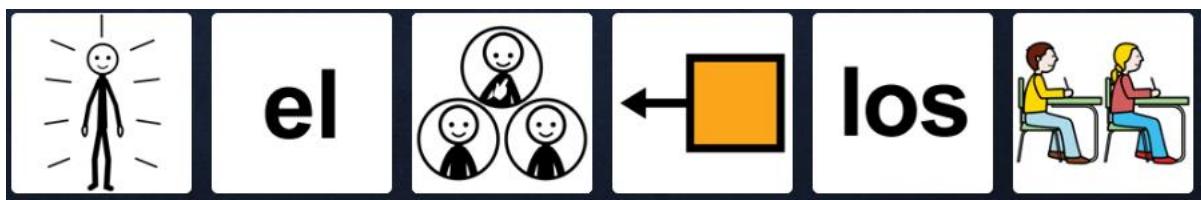


Ilustración 9: respetar el turno de los compañeros. Autor: pictotraductor



Ilustración 10: subir y mantener el equilibrio. Autor: pictotraductor

Anexo 2. Fotografías de la instalación artística.

Ilustración 11: alumnos entrando a la instalación artística. Autora: Vera Lamarca García



Ilustración 12: alumnos jugando en la instalación artística. Autora: Vera Lamarca García



Ilustración 13: alumnos de 1ºB de educación primaria al finalizar su paso por la instalación artística.
Autora: Vera Lamarca García



Ilustración 14: alumnos haciendo uso de la instalación artística. Autora: Vera Lamarca García



Ilustración 15: alumnos de 1ºA de educación primaria al finalizar la sesión en la instalación artística. Autora: Vera Lamarca García



Ilustración 16: alumnos jugando con los diferentes materiales de la instalación artística. Autora: Vera Lamarca García



Ilustración 17: alumnos haciendo uso de la instalación artística. Autora: Vera Lamarca García



Ilustración 18: fotografía de la instalación artística una vez construida. Autora: Vera Lamarca García



Ilustración 19: fotografía de la instalación artística una vez construida. Autora: Vera Lamarca García



Ilustración 20: fotografía de la instalación artística una vez construida. Autora: Vera Lamarca García



Ilustración 21: fotografía de la instalación artística una vez construida. Autora: Vera Lamarca García



Ilustración 22: fotografía de la instalación artística una vez construida. Autora: Vera Lamarca García

Anexo 3. Bocetos de la elaboración de los materiales

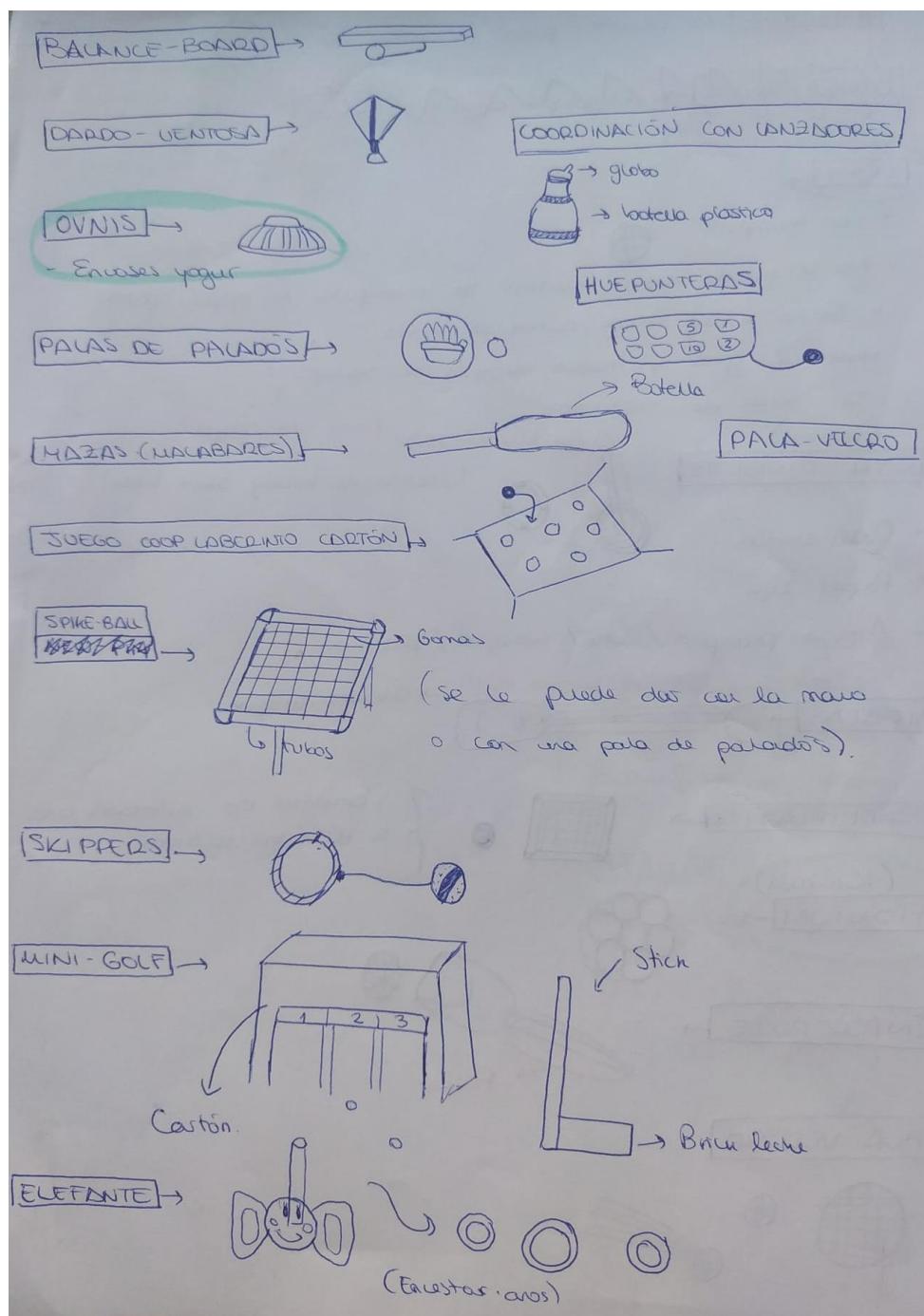


Ilustración 23: boceto de algunos materiales posibles a construir. Autora: Vera Lamarca García

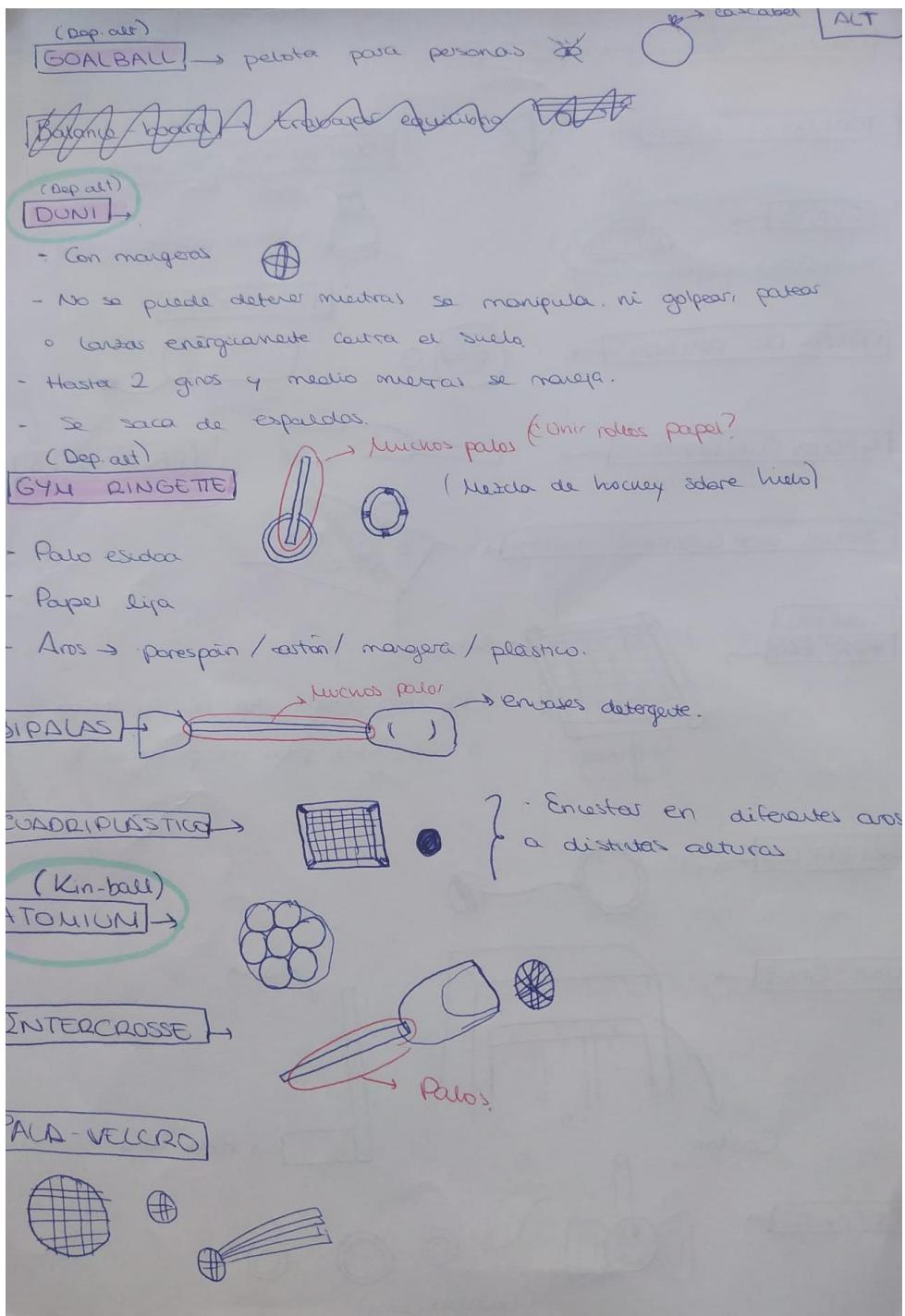


Ilustración 24: boceto de algunos materiales posibles a construir. Autora: Vera Lamarca García