

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Desarrollo del autoconcepto a través de la educación plástica en alumnos de Educación Primaria

Trabajo fin de grado presentado por:

Susana Valero Sánchez

Titulación:

Grado de maestro en Educación Primaria

Línea de investigación:

Propuesta de intervención

Director/a:

Silvia Carrascal Domínguez

Ciudad

[Seleccionar fecha]

Firmado por

CATEGORÍA TESAURO:

1.1.9 Psicología de la Educación

“Entonces le pedí que usara su rabia usando colores, líneas y formas. Pintó un gran círculo rojo con diversos colores dentro. Cuando terminó escribí la descripción que me dictó de su ira y de las cosas que le enojaban” (p.97).

Violet Oaklander (2008).

RESUMEN

En el presente Trabajo de Fin de Grado se estudia la idea de autoconcepto en el niño, en relación con la materia de educación plástica; incidiendo en cómo esta materia proporciona un espacio adecuado, para el desarrollo del autoconcepto. Se determinan también las consecuencias positivas que se generan tanto en el crecimiento individual, como en el ambiente en el aula, además del consiguiente progreso académico. Para ello, se realiza una revisión bibliográfica de diferentes autores – pedagogos y psicólogos – que fundamentan la importancia de la expresión artística en el conocimiento sobre sí mismo del niño, y en definitiva, en su desarrollo personal.

Basándose en este primer estudio teórico, se plantea una propuesta de intervención para el aula de Educación Primaria, con una serie de sesiones de educación plástica, en las que a través del dibujo, la fotografía, y el modelado, entre otros, se trabaja el desarrollo del autoconcepto en el alumno.

Palabras clave

Autoconcepto, emociones, expresión artística, arteterapia, educación primaria.

ÍNDICE

CAPÍTULO I	5
1.1. INTRODUCCIÓN	5
1.2. JUSTIFICACIÓN	6
1.3. OBJETIVOS	8
1.3.1. Objetivo general	8
1.3.2. Objetivos específicos	8
1.4. METODOLOGÍA	9
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	11
2.1. LA EDUCACIÓN PLÁSTICA COMO MATERIA FUNDAMENTAL EN EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO	11
2.2. DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO A TRAVÉS DE LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA 14	
2.3. ASPECTOS IMPLICADOS EN EL DESARROLLO PERSONAL Y SU TRABAJO A TRAVÉS DE LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA.....	17
2.3.1. Autoconcepto o sentido de sí mismo	17
2.3.2. El proceso de darse cuenta.....	18
2.3.3. Proyecciones.....	19
2.3.4. Dominio o maestría.....	19
2.3.5. Emociones: la ira	20
2.3.6. Introyección.....	22
2.4. EL EMPLEO DE LA TERAPIA A TRAVÉS DE LAS ARTES EN LA ESCUELA	22
2.5. RECOPIACIÓN DE ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ARTÍSTICA ENFOCADAS AL DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO	23
2.6. INFLUENCIA DE LA MEJORA DEL AUTOCONCEPTO EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO	25
CAPÍTULO III: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	29
3.1. CONTEXTO	29
3.1.1. Descripción de la muestra.....	30
3.2. OBJETIVOS	31
3.2.1. Objetivo general	31
3.2.2. Objetivos específicos	31
3.3. METODOLOGÍA	32
3.4. RECURSOS NECESARIOS	32
3.5. TEMPORALIZACIÓN	33

3.6.	DESARROLLO DE ACTIVIDADES	34
3.6.1.	Actividad nº1: Autorretrato.	34
3.6.2.	Actividad nº2: Autorretrato de cuerpo entero	36
3.6.3.	Actividad nº3: Mi espacio	37
3.6.4.	Actividad nº4: El rosál	38
3.6.5.	Actividad nº5: Arcilla e ira	39
3.7.	EVALUACIÓN	40
CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA		43
4.1.	CONCLUSIONES	43
4.2.	LIMITACIONES	45
4.3.	PROSPECTIVA	45
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		46
ANEXO I: Encuesta		49
ANEXO II: Ficha de registro de exposiciones		54
ANEXO III: Ficha de observación diaria		56

CAPÍTULO I

En este capítulo se van a exponer, en primer lugar, los apartados de introducción y justificación, detallando las razones que impulsan la realización de este documento. A continuación se presentarán los objetivos tanto generales como específicos que se persiguen con la realización del mismo. Por último se detallará la metodología con las distintas etapas que se van seguir para el desarrollo del trabajo.

1.1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado (en adelante TFG) pretende profundizar en las relaciones existentes entre la materia de educación plástica y el conocimiento y expresión del yo en los alumnos: con el objetivo de proporcionar herramientas que mejoren el ambiente en el aula, facilitando un contexto en el que se dialogue con calma sobre las preocupaciones, emociones y sensaciones que conforman la personalidad de cada ser humano.

Para ello, se destacarán las características de la expresión artística que hacen esta materia adecuada para tratar estos aspectos. La primera de ellas, más evidente: mediante el empleo del arte utilizamos el lenguaje visual, mucho más descriptivo e intuitivo que el lenguaje verbal; a su vez, podemos expresar mucho más fácilmente una emoción si la dibujamos, si pensamos en una escena que la represente –real o inventada – que si intentamos describirla con palabras.

Además, dado que nos estamos ocupando del autoconocimiento y expresión del yo en el alumnado, se prestará atención a términos más relacionados con la psicología y la terapia, profundizando en las relaciones que, a través de varias disciplinas como la arteterapia o la terapia Gestalt, se han establecido entre arte y psicología. Es por ello que se expondrá el abanico de capacidades que implica desarrollar el autoconcepto, aspectos como fomentar el sentido de sí mismo (qué implica conocerse mejor), el proceso de darse cuenta (la toma de conciencia sobre uno mismo, sobre lo que siente, sobre lo que percibe), los introyectos (convencimientos que hemos adquirido sobre nosotros basados en lo que los demás no han dicho), proyecciones (traducción simbólica de nuestros conflictos interiores), entre otros. La exposición de estos puntos irá acompañada de distintos ejemplos proporcionados por diferentes arteterapeutas, en dónde la parte fundamental de la sesión se realiza trabajando con herramientas propias de la educación plástica.

Finalmente, se aplicará todo lo expuesto al aula de primaria, presentado una propuesta de mejora para ser desarrollada en la materia de educación plástica.

1.2. JUSTIFICACIÓN

Las conductas disruptivas en el aula, los malos resultados de los alumnos, la tensa relación existente entre éstos y los profesores, o entre padres, profesores y alumnos suele ser un tema que preocupa de forma unánime a la sociedad. Recurrentemente se alude a una necesidad de cambio desde el sistema educativo. Los profesores se sienten frustrados pues muchas veces ven que no son capaces de ayudar a sus alumnos, o bien de llegar hasta ellos; los alumnos los sienten como algo lejano, sin conexión con su realidad.

Uno de los factores más importantes que influyen en que el niño o niña quiera aprender y tenga interés por el mundo que le rodea, es que se encuentre bien consigo mismo. Si tiene problemas en casa, le preocupa su relación con sus compañeros, o le ha ocurrido algo que le ha incomodado pero que no ha podido expresar, a lo largo del día intentará exteriorizar de alguna manera todo aquello que interiormente le inquieta. En consecuencia, si no recibe apoyo – en forma de recursos, tiempo y espacio – para favorecer la exteriorización o ajuste de esa incomodidad o preocupación, lo habitual es que busque ajustar ese desequilibrio interno saliendo al mundo de modo descontrolado, sin saber lo que quiere o lo que le pasa, normalmente interrumpiendo la clase, molestando a sus compañeros o al profesor.

Por lo general este tipo de conflictos tienden a ocupar un lugar secundario frente a las exigencias del currículo, parecen importantes, los profesores los detectan y muestran su preocupación, pero al final la urgencia de los contenidos más tradicionalmente cognitivos marcan el ritmo de la clase, sumándonos a lo expresado por Garaigordobil (2006) “el hombre es fundamentalmente un ser social, un ser que se construye en lo social; y sin embargo la práctica educativa docente con excesiva frecuencia tiende a centrarse en la adquisición de conocimientos”(p.9).

Parece necesario intentar que niños y niñas encuentren dentro del aula el espacio y el tiempo suficiente para que puedan expresarse y conocerse mejor, de manera que puedan desarrollar un sentido de sí mismos, o autoconcepto, mediante el cual sean capaces de reconocerse en lo que hacen y de identificar lo que son. Además, se trata de que profesores y profesoras compartan ese espacio y tiempo con los niños, para que puedan conocerse mejor mutuamente, para que los niños se sientan respetados y escuchados y puedan ver a sus profesores como algo más que una figura autoritaria.

Partiendo de esta base, la educación plástica ofrece múltiples potencialidades para trabajar todo lo anteriormente expuesto. Mediante esta disciplina, podemos proporcionar a niños y niñas otros lenguajes – más visuales, intuitivos o simbólicos – que les permiten expresar sus ideas y emociones. El lenguaje verbal no siempre se emplea fácilmente, verbalizar lo que nos pasa exige un

proceso de reflexión sobre sí mismo que niños y adultos no siempre estamos dispuestos a realizar. En cambio las artes plásticas, proporcionan muchos más escenarios para descubrir cómo somos. Mediante la realización de un dibujo de tu mundo, o de aquel animal con el que te sientes identificado, mediante la confección de un autorretrato, mediante la fotografía de un entorno en donde quieras pasar desapercibido, mediante el modelado en arcilla de los componentes de tu familia, surgen oportunidades para hablar sobre uno mismo y para escuchar lo que los demás tienen que decir. El profesor obtiene así mucha información y bases nuevas para construir otro tipo de relación con el alumno.

Por último, y antes de pasar a la exposición de los objetivos, nos parece necesario describir, para completar este apartado, las condiciones del alumnado en cuanto a desarrollo evolutivo en la franja de edad, 6-7 años, que abarca la propuesta de mejora. Se trata de una descripción somera de algunos aspectos básicos del desarrollo personal y social que caracterizan esta etapa y que influyen en el modelo de estudio que sustenta este trabajo.

De acuerdo a lo expuesto por Pardo y Corral (2001), entre los 6 y 7 años, considerando aspectos cognitivos, el niño se encuentra entre los periodos preoperacional y de operaciones concretas descritos por Piaget, sin poderse afirmar con rotundidad que el niño ha pasado la frontera entre una etapa y otra. Es por ello que se describen a continuación las características más relevantes de las dos etapas:

- En el periodo preoperacional el niño muestra un conocimiento de tipo figurativo que se fija solamente en los aspectos apreciables a simple vista de la realidad que le rodea. Tiene por tanto dificultades para entender la realidad en la que vive, dificultades además que se hacen patentes pues el niño tiene un acusado egocentrismo que le hacen imposible diferenciar su punto de vista del de los demás pues “cree que todo el mundo percibe, siente o piensa de la misma manera que ellos”(Corral y Pardo, 2001, p.265).
- Por el contrario en el periodo de operaciones concretas, el niño es capaz de darse cuenta de aspectos de la realidad no apreciables a simple vista y de establecer relaciones lógicas entre ellos. Percibe que los elementos del mundo que le rodean permanecen iguales si no quitamos ni añadimos nada sobre ellos (identidad) y que las acciones que realizamos pueden ser reversibles (reversibilidad).

Si nos fijamos ahora en cómo se produce el desarrollo de la identidad personal a lo largo de la infancia, también se pueden establecer algunos aspectos comunes a esta edad. A los 6 años, el niño empieza a enriquecer el concepto que tiene sobre sí mismo (Sierra, 2002), es capaz de contemplar aspectos de sí mismo que cambian según las situaciones, por ejemplo “soy muy callado en clase pero muy hablador con mis amigos” (p.171). Comienza a sentirse miembro de colectivos, como por

ejemplo un equipo de fútbol o fan de un jugador, etc. Por último comienza a poder regularse y a tener en cuenta al otro en sus manifestaciones.

Con respecto a la autoestima, a esta edad comienzan las diferencias entre el “Yo real y el Yo ideal” (Sierra, 2002, p. 176) por lo cual el niño comienza a mostrarse más crítico consigo mismo, descendiendo su autoestima. Su percepción más ajustada de la realidad, le proporciona información más precisa sobre sus capacidades, sobre lo que realmente puede hacer, por lo que se muestra más inseguro y más consciente de sus limitaciones (p.177).

Por último, ateniéndonos a las características del mundo social durante la infancia, si nos centramos en el concepto de la amistad, de acuerdo a lo expuesto por Corral y Pardo (2001), a lo largo de la infancia los niños van desarrollando este concepto, de manera que parten de una comprensión “individualista y descoordinada, en la que la amistad es considerada como producto del momento” (p.274) hasta una concepción más profunda y compleja, en la que se valora al amigo por aspectos de intimidad compartida.

En este contexto, el juego, cobra un importante papel en la sociabilización del niño, “mediante él, se desarrollan habilidades de comunicación, toma de perspectiva, cooperación, etc.” (Pellegrini (1991) citado por Corral y Pardo (2001), p. 275). Así mismo, en la presente etapa coexisten el juego simbólico, en el que el niño representa un papel utilizando unos objetos fingiendo que son otros o imaginando un escenario, con el juego reglado en el cual se introducen reglas que definen la existencia de una competición y por supuesto de un ganador.

1.3. OBJETIVOS

Para el desarrollo del presente Trabajo Fin de Grado se han establecido una serie de objetivos:

1.3.1. Objetivo general

- ✚ Diseñar una propuesta de intervención para Educación Primaria, que permita profundizar en el conocimiento y expresión del autoconcepto a través de la materia de educación plástica, estudiando su incidencia en la disminución del fracaso escolar y en la mejora del ambiente en el aula.

1.3.2. Objetivos específicos

- ✚ Realizar un estudio teórico que establezca la influencia de la expresión artística en el desarrollo integral del niño.

- ✚ Realizar un estudio sobre la relación existente entre inteligencia emocional y fracaso escolar.
- ✚ Determinar la relación existente entre arte y la expresión de emociones, pensamientos, miedos, sentimientos y demás procesos implicados en la expresión del yo.
- ✚ Seleccionar experiencias utilizadas en terapia, con objetivos comunes a la materia de educación plástica, que permitan profundizar en el conocimiento y expresión del yo en Educación Primaria.
- ✚ Adaptar y desarrollar las experiencias seleccionadas, para servir de material de trabajo en la propuesta de intervención para el aula de Educación Primaria.

1.4. METODOLOGÍA

La metodología de investigación del presente Trabajo Fin de Grado se ha desarrollado en varias fases o apartados, los cuales se describen a continuación:

En una primera parte y con la finalidad de establecer un primer marco teórico, se realizará un análisis y revisión de la bibliografía y de los trabajos previos que hay sobre la materia. Esta bibliografía abarcará los siguientes campos:

- Conexiones establecidas por varios autores entre educación plástica en la escuela y su importancia para el desarrollo personal, emocional y moral.
- Trabajos del ámbito de la psicología, cuando ésta utiliza la expresión artística como herramienta terapéutica de diagnóstico y tratamiento. Se hará especial hincapié en la arteterapia, pues esta disciplina se basa en la terapia a través del arte.
- Proyectos que, en el ámbito de la terapia a través de las artes, se han realizado en aulas escolares.
- Investigaciones que establecen la relación entre gestión y expresión de las emociones y rendimiento escolar.

De la revisión bibliográfica se extraerá la siguiente información:

- Explicación del término autoconcepto o sentido de sí mismo, detallando los aspectos que son necesarios para el desarrollo del mismo y pueden ser trabajados desde el ámbito de la educación plástica de manera idónea.
- Recopilación de las iniciativas de trabajo proporcionadas por los autores consultados en las cuales la expresión artística proporciona la creación de un ambiente en el cual se fomenta el desarrollo del autoconcepto.

Finalmente, a partir de los campos descritos en los apartados anteriores, y ya abordando la propuesta de intervención, se plantearán una serie de técnicas y dinámicas, a modo de pequeñas o simplificadas unidades didácticas, que puedan ser desarrolladas en clase. El diseño de estas técnicas se organizará en torno al trabajo de la expresión plástica en el aula, aprovechando para ello todas las herramientas que las artes plásticas proporcionan: dibujo, pintura, fotografía y retoque fotográfico, modelado en arcilla o plastilina, collage o murales, entre otros.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En el siguiente capítulo se realizará una revisión de las publicaciones en las que se defiende la educación artística como medio fundamental en el desarrollo del niño, para pasar a continuación al campo de la psicología reseñando el trabajo de varios autores, los cuales utilizan la plástica como elemento esencial en sus terapias de ayuda y conocimiento de sí mismo. Se analizarán en detalle varios elementos fundamentales en la formación del autoconcepto para los que el arte proporciona un ambiente idóneo de trabajo, proporcionando para ello experiencias aportadas por la bibliografía existente. Posteriormente se expondrán los proyectos de terapia a través de las artes realizadas en el ámbito escolar. Y por último se revisará la incidencia que tiene el hecho de profundizar y afianzar el conocimiento y sentido de sí mismo en el rendimiento escolar.

2.1. LA EDUCACIÓN PLÁSTICA COMO MATERIA FUNDAMENTAL EN EL DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO

Durante el siglo XX, se produce un cambio en la concepción de la educación plástica, de forma que ésta pasa a ser considerada por numerosos autores como la herramienta básica, fundamental, para el desarrollo integral de niños y niñas en las escuelas. A través de la expresión artística los alumnos podían explorar en su interior y expresar sus pensamientos y reflexiones, conocerse mejor a sí mismos, sus capacidades, sus potencialidades, indagar otras vías dando rienda suelta a su creatividad, conocer el trabajo de otros y comprender mejor sus ideas, en otras palabras, abrirse al mundo.

Si nos remitimos a los orígenes, ya Dewey (2007) en su libro *Como pensamos* publicado en 1910 expresaba la relación entre expresión artística y emociones de manera que “en el desarrollo de un acto expresivo la emoción opera como un imán que atrae el material apropiado, porque tiene una afinidad emocionalmente experimentada por el estado de ánimo que está en marcha” (p. 79).

Pero son Lowenfeld (2008) y Read (1982), los que sientan las bases de la concepción de la expresión artística en el desarrollo integral del niño. Tanto Lowenfeld (2008) - en su libro *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa* publicado en 1947 - como Read (1982) - en *Educación por el arte* publicado en 1943 - defienden que al expresarse mediante herramientas artísticas, el niño o niña conoce el mundo, incorpora sus pensamientos a las sensaciones que le aporta el exterior, interioriza e integra estos campos y profundiza en el desarrollo de sí mismo.

De acuerdo a lo expuesto por Lowenfeld (2008), el arte es más que el aprendizaje de una serie de conceptos teóricos, para los niños supone un medio de expresión, un lenguaje que les permite expresar sus pensamientos. Read (1982), por su parte, va más allá en el plano organizativo,

expresando la total necesidad de incluir el arte como materia fundamental, vertebral, en las escuelas. Según sus planteamientos, la educación plástica debe ser la materia alrededor de la cual debe organizarse todo el currículo escolar ya que sólo a través ella puede el niño desarrollarse plenamente en todo su potencial.

De forma más reciente en el tiempo, el planteamiento expuesto por estos autores ha sido defendido por numerosos pensadores como Robinson (2006), López (2004), Gutiérrez (2002), Hargreaves (2002), Spravkin (2009), Acaso (2012) y Cabanellas (2002), entre otros. Fijándonos de manera más detallada en los principios explicados por cada uno, encontramos que, comenzando por López, (2004), el filósofo sostiene que la educación estética es esencial para la formación del ser humano. De acuerdo a sus palabras a través del arte las personas alcanzamos un nivel de relación superior con todo lo que nos rodea. Aprendemos a percibir todas las realidades que hay o puede haber en nuestro entorno y nos relacionamos activamente con ellas, conociendo y conociéndonos a nosotros en este intercambio. El autor (2004) también defiende la educación artística como un medio de aporte de conocimientos intelectuales para el alumno. Según lo expuesto, para conocer el medio en que vivimos necesitamos, además del tipo de conocimiento más clásico o científico, en donde podemos determinar los resultados de acuerdo a unas leyes fijas, otro tipo de factores, más flexibles, que reflejen, por ejemplo el comportamiento del ser humano. Es ahí donde el arte con sus muchas lecturas nos aporta una herramienta para entender la realidad que nos rodea.

Por su parte Robinson (2006) expone que debe cambiarse la orientación actual que existe en la educación, en donde se desarrolla sobre todo el pensamiento lógico-matemático y se deja de lado todo los demás. El autor (2006) sostiene que necesitamos fomentar la creatividad en niños y niñas, vivimos en un mundo en constante cambio, no sabemos que ocurrirá dentro de 10 años, por tanto, para los alumnos es más urgente aprender a percibir las muchas posibilidades que puede ofrecer la realidad, poder ser flexibles con los demás y con uno mismo, educar, en suma, un pensamiento divergente. Su propuesta, considera que la educación artística debe ser la materia fundamental que sostenga el currículo de la escuela.

También Gutiérrez (2002) defiende la importancia de la creatividad en la educación. La autora define este concepto contemplando cuatro campos: la conducta creadora que amplía límites, que los rompe, que inventa una nueva situación, o que organiza con los elementos de los que dispone para obtener un resultado más coherente y estético. Su tesis recuerda que la creatividad es algo innato propio del ser humano, pero que, con frecuencia “se pierde, se entierra o se inhibe” (Steinberg, 1976, citado por Gutiérrez, 2002, p. 282). Es por ello que la escuela debe fomentar el pensamiento creativo considerándolo como un “factor fundamental de la mejora individual y colectiva” (Gutiérrez, 2002, p.282).

Continuando con la idea de creatividad como fuente de desarrollo humano Cabanellas (2002), expone las características que, desde su punto de vista, caracterizan un trabajo creativo relacionándolas con aspectos esenciales del desarrollo personal. Destacan: la existencia de un objetivo de comunicación que es lo que determina el proyecto, la actitud abierta de búsqueda y de aceptación de crítica y el impulso de avance o exploración para ver hasta donde llegan sus propios límites y qué hay más allá.

Cambiando de encuadre y considerando un punto de vista más amplio, Hargreaves (2002), al reflexionar sobre cómo deberíamos orientar la educación artística, parte de la base de que “las artes proporcionan ocasiones únicas para el desarrollo de cualidades personales como la expresión creativa natural, los valores sociales y morales y la autoestima” (p.11). En ese mismo estudio, Palmer (2002) introduce el concepto de trabajo artístico como un diálogo entre tres factores claves en el desarrollo humano: crear, mirar y pensar. Según este autor, en toda creación de los alumnos, se están produciendo estas tres estrategias, de forma que el niño es consciente de las limitaciones de lo que está creando, siendo capaz por tanto de observar con una perspectiva crítica y consciente a su alrededor.

Dentro de este marco de revisión del planteamiento de la educación plástica, Spravkin (2009), hace más énfasis en la expresión que subyace en toda obra artística. Según sus palabras “construir imágenes permite a los niños conocer el mundo que lo rodea y sus propias capacidades de producción, entrar en contacto con diversos elementos del mundo y transformarlos, comunicar a otros (...) los significados de esta interacción” (p.17). La autora (2009) revisa el concepto “libre expresión”, desde su punto de vista la educación plástica debe y puede plantear una expresión libre en la que exista:

- “- una intención (deseo de expresar),
- una selección de significados (qué expresar),
- una selección de medios (con qué expresar)
- un determinado uso de los medios (cómo expresar), (p.16)”.

Desde esta perspectiva el fomento de la expresión creativa es fundamental para que el niño esté en contacto con el mundo que le rodea, comunicándose con los demás y consigo mismo.

Por último, Acaso (2012) incluye argumentos similares a los ya expuestos pero considera también otras orientaciones al defender la presencia de la educación artística en la escuela. Hace especial énfasis en tres aspectos:

- Supone un medio de comunicación muy importante para el niño.
- Fomenta la creatividad y la autonomía

-Nos capacita para interpretar y analizar críticamente la realidad que nos rodea. Una realidad en donde las imágenes cobran un papel predominante -internet, televisión, anuncios publicitarios, etc.- en donde se utiliza el lenguaje visual mucho más que el verbal. Por tanto es fundamental que el niño adquiera estrategias para entender ese mundo y tenga capacidad de respuesta activa.

En definitiva, a través de lo expuesto por estos autores relacionados con el ámbito pedagógico, podemos afirmar la importancia de la expresión artística en la formación y desarrollo de cualidades esenciales, propias del ser humano: la relación activa con el entorno, la creatividad como fuente de alternativas y posibilidades de ver y actuar, la comunicación con los demás, la expresión, la reflexión, la percepción de la realidad, etc.

Pasemos ahora a contemplar otros espacios en donde también se ha empleado el arte como medio de expresión y autoconocimiento. Concretamente en el ámbito de la psicología, escenario que por definición se ocupa de todo lo relativo a los procesos mentales, podemos encontrar muchas experiencias a ese respecto.

2.2. DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO A TRAVÉS DE LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA

Una de las primeras autoras en utilizar la plástica como herramienta sistemática que posibilitaba la expresión y el tratamiento de sus pacientes fue Naumburg (1947). La psiquiatra, sostiene la presencia del inconsciente en los dibujos espontáneos; según ella los deseos, las emociones, las vivencias, generan fantasías que toman forma mediante expresiones artísticas. Su trabajo orientado en un primer momento a la comunidad clínica, muestra múltiples casos de pacientes (niños) con severos trastornos, a los que una terapia basada en el arte permite mejorar y retornar a la sociedad.

Naumburg (1947) no se restringe únicamente a sus compañeros profesión, también incita a padres y educadores a ser conscientes de la poderosa expresión del inconsciente que se puede conseguir a través del arte. Desde su punto de vista, este aspecto es de vital importancia para el desarrollo del ego en cualquier niño.

Heredera directa de los planteamientos de Naumburg (1947), la técnica de arteterapia utiliza la creación artística como herramienta para facilitar la expresión y resolución de emociones y conflictos. Se parte de la base de que las personas son capaces de expresar sus conflictos de manera visual más fácilmente que utilizando el lenguaje verbal y se defiende la autoexpresión creativa como la manera más eficaz para que una persona se conozca mejor a sí misma y sea capaz de explorar sus propios límites. López, B. (2004) lo expresa de esta manera: “la autoexpresión (...)

permite desarrollar el concepto del yo, así como una más profunda autoconsciencia. Posibilita expresar nuestros sentimientos, emociones y pensamientos aportándonos seguridad y confianza en nosotros mismos” (p.3).

Siguiendo la misma línea, López, M. et al (2006) defienden en su trabajo como arteterapeutas el uso de la expresión artística en terapia. Además de aducir razones similares a las de López, B. (2004) – el arte como medio para reflejar problemas y sentimientos complejos difícilmente expresables con palabras – también hacen especial énfasis en el fomento de la creatividad que se produce a través de estas terapias. Consideran la creatividad de manera similar a la ya expuesta en el apartado anterior: creatividad como fuerza que nos permite ver varias opciones, alternativas o soluciones a un problema, que actúa como posible pilar para el cambio, y que permite a las personas moverse del sitio donde estaban y contemplar orientaciones nuevas.

Otros autores se centran sobre todo en el poder de la arteterapia para expresar emociones. Para Duncan (2007) “las emociones básicas (miedo, rabia, amor, alegría, tristeza) son esenciales para Ser Persona (...) inciden en nuestras capacidades cognitivas, nuestra salud física y nuestro rendimiento profesional” (p.40). Deben por tanto ser expresadas o gestionadas de forma que no permanezcan en el subconsciente. Para este autor el subconsciente funciona fundamentalmente con símbolos, con imágenes, es por ello que para él en cualquier proceso terapéutico el arte debe estar presente, bien para encontrar aquello que ocurre a nivel de subconsciente o bien para crear posibilidades de mejora.

Quizás, una de las justificaciones más detalladas de los beneficios de la utilización de procesos creativos artísticos y su posterior puesta en común, es explicada por Callejón y Granados (2010). Sus ideas se sintetizan en los siguientes puntos (p.77):

- Comunicar, expresar: las sensaciones y los conflictos.
- Estructurar los pensamientos: al realizar un dibujo y luego contar al terapeuta lo que significa ese dibujo para nosotros, debemos hacer un esfuerzo por organizar nuestras ideas, primero para representarlas visualmente y luego para expresarlas verbalmente; salen a la luz aspectos que quizás no hubiésemos considerado, o nos reafirmamos en un pensamiento, etc.
- Darnos cuenta: el hecho de tomar consciencia sobre algo (una característica propia, o las razones para realizar tal acción, etc.) nos ayuda a conocernos mejor a identificar las razones por las que hacemos las cosas de una manera más vivencial que cognitiva.
- Desarrollar la sensibilidad: la expresión artística agudiza nuestra percepción de la realidad, nos proporciona nuevas herramientas para fijarnos de otra manera en lo que nos rodea, en los detalles, en su influencia sobre nosotros.

- Crecer en autoestima: pues se desarrolla la experiencia de hacer algo, de expresar algo con nuestros propios símbolos.

Aunque la terapia a través del arte se puede realizar de manera más individual en la relación paciente-terapeuta, la mayoría de las experiencias desarrolladas hasta el momento se han hecho con grupos de trabajo a los que acudían varios pacientes con un coordinador de taller. Omenat (2006) por ejemplo, registra el uso de la arteterapia con un grupo de mujeres con parejas alcohólicas. Ella divide el proceso en dos partes:

- Una primera parte en la que se utiliza el lenguaje visual para acercarse a lo que les preocupa.
- Una segunda parte en la que las pacientes son capaces de expresar con palabras aquello que previamente han dibujado o pintado.

Otro ejemplo lo presenta Pérez (2012) que utiliza el arte con pacientes con trastornos severos. Entre sus conclusiones se destaca lo siguiente: “en la terapia de arte con pintura se hace progresivamente un descubrimiento de la persona. (...) Ellos, con su arte, proyectan diferentes aspectos de su ser (p. 134).”

También Alcaide (2006) desarrolla un taller de arte en terapias grupales con pacientes con trastornos. La autora describe cómo mediante la realización de actividades plásticas, que no están relacionadas con su enfermedad sino con otros temas más generales, los pacientes van aumentando su autoestima y confianza en sí mismos, pasan a interesarse por otras circunstancias de la realidad que les rodea, se reflejan conflictos personales internos que pueden ser modificados o integrados correctamente, etc. En suma, se registra un efecto positivo – en mayor o menor medida – en los pacientes.

Fuera ya del ámbito de la arteterapia pero también relacionada con la psicología, la terapia Gestalt es desarrollada por Oaklander (1992) incluyendo el dibujo, la pintura, la dramatización o el juego como elementos fundamentales en su trabajo con niños. Oaklander (2008) argumenta que la utilización de dibujos metafóricos permite al niño o niña darse cuenta de aspectos de su vida y estar preparado para expresarlos verbalmente. En sus consultas una identificación con un animal, con una figura geométrica, o con un arbusto, citando varios ejemplos, suponen formas más suaves, no tan agresivas para el niño, de acercarse y expresar la realidad que le rodea.

Puede afirmarse que, después de todo lo anteriormente expuesto, la terapia a través del arte proporciona, mediante el uso del lenguaje simbólico, otras vías para que la persona pueda expresar aspectos de sí mismo que le preocupan o que realmente no es consciente de su existencia. Se produce por tanto una mejora en el autoconcepto o en nuestro sentido de nosotros mismos, que nos permite profundizar en nuestro desarrollo personal. Para entender de manera más completa a

qué nos referimos cuando hablamos de desarrollo personal veamos ahora algunos aspectos claves relacionados con este término y cómo la expresión artística proporciona herramientas y un contexto idóneo para trabajarlos.

2.3. ASPECTOS IMPLICADOS EN EL DESARROLLO PERSONAL Y SU TRABAJO A TRAVÉS DE LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA

A continuación, se explicarán los términos de: autoconcepto, el proceso de darse cuenta, introyección, proyecciones, dominio y maestría, y la ira; todos ellos inherentes al desarrollo personal y que pueden ser trabajados desde el ámbito de la expresión artística.

2.3.1. Autoconcepto o sentido de sí mismo

La palabra autoconcepto en muchas ocasiones se entiende como un sinónimo de autoestima, entendiendo por ello que tenemos una imagen positiva de nosotros mismos. Para este trabajo se prefiere utilizar el término autoconcepto o sentido de sí mismo empleado por Oaklander (2008). La autora expresa el autoconcepto como el conocimiento o imagen que se tiene sobre uno mismo en cuanto a las dimensiones: cuerpo, emociones, pensamientos y sensaciones. No se trata, según sus palabras, de tener una fantástica imagen personal como de estar “plenamente conscientes de nosotros y de lo que disponemos – aquello de lo cual forma a nuestro organismo – para interactuar con el mundo” (p. 66). Según esta terapeuta, a medida que los niños van creciendo, las sucesivas experiencias por las que pasan pueden originar que su concepto sobre sí mismo se fragmente, perdiendo conexión con distintas partes de su yo, inhibiendo o restringiendo aspectos, obviando características que en algún momento han sido rechazadas o dañadas. “El yo del niño se inhibe y con frecuencia se pierde (p.66)”.

Oaklander (2008) utiliza el juego y la expresión artística para intentar que niños y niñas tengan un conocimiento lo más completo y profundo posible sobre sí mismos. Un ejemplo se muestra en el siguiente caso:

“Eli caminaba como un muñeco de madera. Era cooperador e inteligente pero incapaz de expresar sentimientos. (...) Elegí la pintura dactilar, ya que me había dado excelentes resultados con un grupo de niños con serios trastornos. (...) Eli dijo ¡Yo también puedo hacerlo!. De inmediato se sumergió en la tarea y creó un lindo dibujo. Después de esta experiencia se produjo un cambio definitivo en Eli y ansiaba realizar otros ejercicios sensoriales y corporales” (p.70).

En este contexto, Sierra (2002) se refiere al autoconcepto en los mismos términos que Oaklander definiéndolo como “conjunto de características (físicas, intelectuales, afectivas, sociales,

etc.) que conforman la imagen que un sujeto tiene sobre sí mismo” (p.166). De acuerdo a lo expresado por esta autora, el autoconcepto no es algo que permanece inamovible a lo largo de la vida de las personas. La idea que tenemos sobre nosotros mismos, lo que hace definirnos con respecto al resto y sentirnos diferentes, va cambiando como resultado de nuestro desarrollo cognitivo, nuestra interacción con el entorno o nuestras vivencias. Además, la formación del autoconcepto implica un modelo bidireccional que hace que a medida que vamos adquiriendo nuestra imagen sobre nosotros mismos, también aprendemos cómo son los demás, cómo es el otro (Baldwin, (1906), citado por Sierra, (2002)). Es por tanto fundamental, tener un concepto sobre nosotros mismos lo más completo e integrado posible, pues a partir de ahí podremos conocer al otro y relacionarnos con él en sociedad.

2.3.2. El proceso de darse cuenta

El hecho de darse cuenta, de tomar conciencia o “awareness” en inglés, es defendido por muchos autores como uno de los procesos más importantes en el desarrollo personal, en la definición del autoconcepto: antes de plantearnos hacer cualquier cosa debemos saber de dónde partimos, qué sentimos, qué percibimos. Expresado en palabras de Hunees (1976) en su prólogo al libro de Stevens (1976), *El darse cuenta*: “De todo lo mucho que me doy cuenta, no sé qué es mío ni qué proviene del mundo. No sé qué es real, ni sé qué es fantasía. No sé si vale o no la pena, no sé si voy a poder salir adelante o no” (p. 10).

Stevens (1976) proporciona múltiples experiencias creativas que trabajan el concepto de darse cuenta: fantasías dibujadas (mi espacio, un rosal, un árbol-una casa-un río...), esculturas de uno mismo, diálogo con sonidos, poesía, etc. El autor define tres escenarios en la toma de conciencia que se pueden experimentar a través del arte:

- Darse cuenta del mundo exterior: tomar contacto con el mundo exterior, percibirlo y sentirlo.
- Darse cuenta del mundo interior: ser conscientes de cómo nos sentimos, de nuestras reacciones, de lo que nos molesta, nos gusta, etc.
- Darse cuenta de imágenes de cosas y de hechos que no existen en la realidad actual presente: se incluye “toda la actividad mental que abarca más allá de lo que transcurre en el presente: todo el explicar, imaginar, adivinar, pensar, planificar, recordar el pasado, anticipar el futuro” (p. 22).

La unión de estos tres escenarios facilita la mejora de nuestro conocimiento sobre el mundo que nos rodea. Profundizamos en nuestra interpretación del exterior, somos conscientes del discurso que hemos elaborado y comprobamos si se ajusta a lo que quisiéramos o no, nos desarrollamos como personas sabedoras de nuestras capacidades.

2.3.3. Proyecciones

Domínguez-Toscano (2006), habla sobre la proyección como una de las técnicas más potentes que permite la terapia artística. De acuerdo a sus palabras a través de la proyección traducimos simbólicamente conflictos interiores que, de otra manera, tendríamos muchas más dificultades en sacar a la luz y contarlos verbalmente (sobre todo en niños y adolescentes). También Callejón et al (2010) mencionan la proyección como “forma de expresión sin censuras o como traducción simbólica” (p.75), de esta forma, el uso de dibujos infantiles permite trabajar información de la que los niños no tienen consciencia, aspectos de sí mismos que desconocían.

A ese respecto Oaklander (2008), proporciona múltiples ejemplos en su trabajo con niños en donde el reconocimiento de las proyecciones les ayuda a adquirir mayor conciencia de sí mismos:

“Una niña de 13 años que dibujó una serpiente que vivía sola en el desierto, habló como la serpiente, de su soledad y aislamiento. Esta chica fue capaz de reconocer su propia soledad y entonces dibujó una niña de pie en el desierto. Dijo “Esta soy yo. En realidad soy yo en el desierto ¿verdad?(p.77)”.

Por último Duncan (2007) habla sobre la proyección mencionándola como “una de las herramientas clave en arteterapia” (p.44). En este caso el autor incide más en los aspectos relacionados con el subconsciente que se expresan a través de las proyecciones, pero el principio es el mismo: la persona refleja, utilizando metáforas visuales, expectativas o emociones internas que no tienen salida de otra manera. Si además es capaz de reconocerse en la metáfora empleada, logra avanzar un poquito más en el conocimiento que tiene sobre sí mismo. En definitiva, es ésta una herramienta básica que hace más fácil la toma de consciencia, el “darse cuenta”.

2.3.4. Dominio o maestría

Siguiendo a Oaklander (2008), es importante para el desarrollo personal de niños y niñas, darles oportunidades para experimentar dominio o maestría en la realización de una tarea. La autora menciona como componente fundamental la lucha, que según sus palabras no hay que confundir con la frustración. En sus trabajos habla sobre lo necesario que es para un niño, poder esforzarse en algo, ajustado a sus posibilidades, sin que sus padres o familiares se lo realicen, o sin que las demandas depositadas en su persona sean excesivas. Es una manera de reforzar la autonomía y confianza en sus propias capacidades.

Oaklander (2008) muestra muchos ejemplos de niños que llegan a su consulta sin experiencias de maestría. Según sus palabras son niños “que jamás parecen estar satisfechos, siempre quieren cosas nuevas (...) es como si no hubieran tenido muchas oportunidades de luchar” (p.72).

En la misma línea, Callejón et al. (2010) hablan sobre la importancia de la expresión artística para el niño, ya que proporciona la experiencia de “ser capaz de hacer algo” (p. 78), reforzándose de este modo la autoestima.

Para ejemplificar lo que estamos describiendo se hace referencia a las dos imágenes mostradas en la página siguiente, que corresponden a dos dibujos realizados a la vez por dos niños después de la misma sesión.

Aunque a primera vista el dibujo nº1 muestra más maestría en el dibujo de las líneas que el dibujo nº2, ambos niños mostraron idéntico entusiasmo a la hora dibujar esforzándose con todos sus sentidos en dar por terminada la tarea. El proceso resultó para los dos una experiencia de maestría ya que:

- Se marcaron un objetivo: tenían una idea clara de lo que querían realizar.
- Se dedicaron a ello de manera concentrada y constante
- Cuando juzgaron que estaba terminado se mostraron satisfechos y deseosos de enseñarlo a los demás.



Figuras 1 y 2. Dibujos en dominio o maestría. (Trabajos realizados por niños de 6 y 7 años)

Colección particular

Por tanto ambos tuvieron una experiencia de maestría en la que consiguieron realizar la tarea propuesta.

2.3.5. Emociones: la ira

Oaklander (2008) menciona la ira o la rabia como una de las emociones más importantes a la hora de ser expresada. Según su experiencia, muy a menudo la ira es rechazada en nuestra

sociedad, se considera una emoción mal vista, que no debemos dejarnos llevar por ella. Y sin embargo, siguiendo a Oaklander (2008), es necesario proporcionar vías controladas para expresar la rabia, ya que ésta y la expresión del yo están muy relacionadas: cuando el niño es pequeño no posee todavía herramientas para expresar su disgusto con suavidad, por tanto expresará aquello que no le gusta enérgicamente, enfadado; si su conducta es rechazada, comenzará a inhibirse, a no mostrar sus emociones, a desconectarse de ellas. El problema es que aunque la rabia no se exprese, permanece e interfiere en nuestro crecimiento, en nuestro contacto con nosotros mismos.

La autora trabaja la expresión de esta emoción estructurándolo en tres etapas:

- “1.- Tomar conciencia de la rabia: estoy enojado
- 2.- Aceptar la rabia: está bien enojarse
- 3.- Elegir como expresar la rabia(Oaklander, 2008, p.90)”.

Su trabajo a través de la expresión artística y el juego proporciona numerosos escenarios para expresar la rabia: arcilla, títeres, teatro creativo, dibujos, etc. Un ejemplo se muestra en el siguiente caso:

“Al principio Ellen tenía muy poca conciencia de su rabia. (...) le pedí que hiciera algo con arcilla, cualquier cosa, con los ojos cerrados hizo una gran boca con muchos dientes. Le pedí que se describiera como la boca (...) le pregunté que podía hacer “Puedo comer un montón de comida de una vez. Puedo morder mucho. Más vale que se cuiden de mí io los moderé!” (Oaklander, 2008, p.91)

Por su parte, Soble (1999) citada por Callejón y Granados (2010) ha llevado a cabo varios programas de trabajo con niños y adolescentes en los cuales a través de técnicas de dramatización y expresión artística proporciona oportunidades para explorar de forma controlada sus sentimientos y energías violentas. El planteamiento se integra dentro del término “autodominio” y nace del convencimiento expresado por Soble de que “los modelos puramente cognoscitivos en la gestión de la ira y la prevención de la violencia no han sido proyectos muy efectivos (Soble , 1999, citada por Callejón y Granados, 2010, p.75)”.

Es decir, tanto Soble (1999) como Oaklander (2008) coinciden en su idea de que la ira debe ser expresada, no debe ser inhibida. Por ello se debe dar al niño o al adulto escenarios en los que pueda expresar su enfado de manera segura, sin hacerse daño a sí mismo o a los demás. Es ahí cuando el arte es sumamente efectivo, ya que al igual que en el juego (López Quintás, 1998), facilita la creación de realidades aparte, con unas reglas claras en las que podemos implicarnos y expresar, durante el tiempo de juego, todo aquello que en la vida real no se nos permite.

2.3.6. Introyección

Robine (1999), define la introyección como el fenómeno en el cual cogemos elementos y mensajes que recibimos del entorno y los tomamos como propios, construyendo así un introyecto. El introyecto pasa a ser una parte de nosotros mismos, algo que aceptamos sin haber realizado una reflexión previa sobre su validez o no. Los niños asimilan fácilmente muchísimos mensajes externos que les llegan de sus padres, del colegio, etc., (por ejemplo “se te dan muy mal las matemáticas”, o “tienes un pésimo sentido del ritmo”) sin tener la capacidad para discernir si eso realmente coincide con su “yo”. Es importante distinguir con qué introyectos nos sentimos identificados y para ello debemos tener la oportunidad de descubrirlos y de reflexionar sobre ellos para poder manejarlos.

Sintetizando, a través de los conceptos anteriormente expuestos: autoconcepto, proceso de darse cuenta, dominio y maestría, proyecciones, introyecciones y la ira como emoción principal, se han detallado aspectos importantes implicados en el autoconocimiento y desarrollo personal. Su trabajo, necesario para el niño, permite que éste profundice en su sentido de sí mismo o autoconcepto, se conozca mejor, sepa las cualidades con las que cuenta, lo que percibe, distinga lo que él quiere de lo que le dicen los demás que debe querer, exprese su enfado y su ira ante situaciones que no puede controlar y adquiera, en definitiva, mayor confianza en sí mismo y en sus ideas.

Volvamos ahora al concepto de terapia a través del arte relacionándolo con su empleo en contextos educativos.

2.4. EL EMPLEO DE LA TERAPIA A TRAVÉS DE LAS ARTES EN LA ESCUELA

Aunque hasta el momento el trabajo de los factores relacionados con el desarrollo personal, descritos anteriormente, se ha considerado más apropiado para el tratamiento de pacientes en contextos extraescolares, existen experiencias en donde se aplican estas técnicas con un aula clase:

Así, Callejón y Granados (2005) y Granados (2009) llevaron a cabo un programa de terapia artística en horario escolar, con adolescentes con graves problemas de riesgo social. Los resultados mostraron una mejora en la sociabilidad y la empatía (citados por Callejón y Granados, 2010).

Particularmente interesante, es la experiencia de Rodríguez (2007) en la cual se implementa un programa para trabajar el autoconocimiento a través del arte en un colegio madrileño. El trabajo se enmarca dentro de un proyecto más amplio institucional con el lema “Convivir es vivir” y

en el cual se quiere mejorar la convivencia dentro de las aulas, fomentando para ello el desarrollo de la autoestima y las habilidades sociales de los alumnos. Utilizando varias dinámicas plásticas como *autorretrato, yo mismo mi nombre, la imagen del grupo, yo como un libro abierto*, etc., niños y niñas de infantil y primaria trabajan en el conocimiento sobre sí mismos y en la interacción y escucha a los demás. Los profesores implicados reciben también unas sesiones de formación en la materia de terapia artística. Las conclusiones comentadas por el profesorado, hacen referencia a que tras el programa, perciben una mejora en el autoconcepto de los alumnos, mayor expresividad y mayor tolerancia hacia las formas de expresión de los demás.

De una forma más teórica Domínguez Toscano (2006) citado por Callejón y Granados (2010) señala la importancia de la introducción de la terapia artística en las escuelas ya que:

“Constituye la vía natural, constructiva, simbólica, gratificante y no intrusiva para fortalecer la autoestima del sujeto, su autocognición y aceptación. Sirve para afirmar las relaciones con el/la educador/a (...), en climas de actividad, apertura de criterios, expresión libre, comunicación fluida y confianza. (...) facilita al sujeto reconducir el exceso de energía, la agresividad latente o manifiesta y los contenidos perturbadores, hacia un fin positivo como es la creación artística” (p. 74).

Por último y en base al tema en curso, Molina (2011) documenta la realización de arteterapia grupal a lo largo de un curso escolar con una clase de niños de primaria de diferentes edades. Se plantea un proyecto a padres y madres en el cual se utilizan “técnicas artísticas para el autoconocimiento, el desarrollo personal (...) el desarrollo de las habilidades cognitivas y lingüísticas a través del lenguaje artístico (...) el desarrollo del juego artístico para equilibrar las fuerzas existentes en el grupo-clase, ayudando a establecer relaciones satisfactorias”(p. 3).

En los resultados expuestos por Molina (2011), el empleo de técnicas propias de la educación plástica, facilita que los alumnos expresen aspectos que en el día a día de las clases han pasado más desapercibidos, tensiones internas, creencias que no han sido contrastadas... La autora ocupa el papel principal de observador, de espejo, son los niños los que van contando lo que les ocurre con sus trabajos y con sus posteriores puestas en común.

2.5. RECOPIACIÓN DE ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ARTÍSTICA ENFOCADAS AL DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO

La realización del proceso de investigación, ha posibilitado una selección de experiencias desarrolladas en sesiones de terapia, en las que el trabajo de las artes plásticas proporciona un espacio adecuado para el desarrollo del autoconcepto. A continuación se presentan de manera conjunta en la siguiente tabla, acompañadas de su autor de referencia y de una breve descripción.

Tabla 1. Actividades enfocadas al desarrollo del autoconcepto.

AUTOR	ACTIVIDAD
Alcaide (2006)	Completar dibujos o fotografías: se proporciona un dibujo con una forma ambigua y se pide que se complete.
López et al (2006)	La inicial del nombre: se parte de la propia inicial dibujada a gran tamaño. Después se pide que pinten lo que les sugiere su inicial.
	Crear máscaras
	Imágenes de revistas: se dan ya recortadas y a partir de ahí cada niño hace un collage eligiendo las imágenes que más le interesan.
	Escultura utilizando materiales de desecho
	Autorretrato: mirándose al espejo, de memoria, con el tacto, con una fotografía, simbólico usando sólo líneas y colores. También en forma de marioneta para que luego pueda hablar y actuar.
Oaklander (2008)	Familia: haz un móvil con los distintos integrantes de la familia, o represéntala como un árbol.
	Tu mundo: Imagina tu mundo, aquel lugar con el que te sientes identificado, tu espacio. Luego dibújalo.
	Dibujo de tu mundo sólo con formas geométricas, colores y líneas sin utilizar figuras reales.
	Cómo eres: dibujo de cómo eres, o de cómo te gustaría ser. Dibujo perfilado del contorno del niño en papel continuo.
	Tu vida: dibuja un mapa de tu vida, los lugares buenos, las barreras...
	Pintura con cuerdas y cuadros de mariposas: se originan manchas de pintura a partir de las cuales los niños crean aportando un sentido.
	Tu familia: dibuja tu familia en forma de símbolos o animales.
	Garabateo: a partir de garabatos inicialmente trazados en el aire y luego sobre el papel, se pide a los niños encontrar las figuras que le sugieren sus garabatos, completando, de esta manera, el cuadro.
	Dibujar sentimientos: dibuja qué haces cuando estás enfadado, qué te pone furioso, un lugar que te dé miedo, la última vez que lloraste, un lugar en el que eres feliz.
Rodríguez (2007)	Animal imaginario: inventa un animal y dibújalo. Después sé ese animal.
	Arcilla e ira: arcilla para expresar la ira.
	Autorretrato: por parejas se fotografían respectivamente la cara. Después se recorta un fragmento de la foto y a partir de ahí se pinta su autorretrato.
	Espalda: un compañero dibuja la espalda de otro compañero eligiendo previamente la postura.
	Mi nombre: se trabaja con la firma o también con un grafiti con el que sienta identificado. Se puede introducir para ello con la obra de Haring.
	Retrato por encargo: por parejas, un compañero hace un retrato en donde refleja todo lo que el otro le va contando sobre sí mismo.

AUTOR	ACTIVIDAD
Stevens (1976)	Dibujo dialogado: comparte un mismo folio y dibuja sin planificar, sin dividir el espacio, siendo consciente de la interacción con tu compañero y de tus sensaciones.
	Experimentando: se pasa rápido por diferentes secuencias de dibujo, por ejemplo: imagina que la pintura es un látigo, un tractor, una mano que masajea, un cuchillo, etc.
	Rosal: imagina que eres un rosal y luego dibújate.
	Árbol, casa y río: sucesivamente imagina que eres estas tres cosas. Dibuja a continuación lo que has imaginado.

Fuente: Elaboración propia

2.6. INFLUENCIA DE LA MEJORA DEL AUTOCONCEPTO EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Por tanto y de acuerdo a lo expuesto anteriormente, la expresión artística permite reflejar emociones, sensaciones, pensamientos, percepciones, etc., de una manera más fácil para el niño o niña que la que proporciona el lenguaje verbal. De esta manera se toma conciencia del propio yo interior, identificándonos con las razones que nos mueven, reconociéndonos en cómo somos, y empatizando por ello con las razones de los demás.

Resulta pues interesante, analizar qué efecto tiene este proceso en el interés académico por las materias impartidas en el aula y ampliando el punto de vista, cómo influye también en el grupo clase.

De manera intuitiva parece razonable suponer, que si los niños están relajados y no tienen aspectos que les preocupen o les coarten en la cabeza, prestarán mucha más atención a lo que el profesor tiene que decirles. No obstante se han recopilado varios estudios hechos sobre este tema que se desarrollan a continuación.

Los primeros trabajos sobre los que se tiene información datan de los años 60 y 70 en Estados Unidos. En este caso se investigaba sobre la influencia que podía tener un concepto positivo sobre sí mismo, una buena confianza en sus posibilidades académicas, con los resultados escolares conseguidos. Brookover (1964), realiza un experimento en el cual, en colaboración con los padres, intentar fomentar el autoconcepto positivo en los alumnos. Los resultados mostraron una mejora en las calificaciones.

Lowenfeld, (2008), menciona los trabajos de Philips et al. (1973) en los cuales se estudió la relación entre fomento de la creatividad y el desarrollo de un concepto positivo sobre sí mismo en

cuanto a sus capacidades académicas. Se registró una correlación positiva entre estos dos factores, de manera que los alumnos con los cuales se había trabajado más la creatividad habían mejorado en su autoconcepto.

Aquí en España las investigaciones se han centrado en cómo se produce la gestión de las emociones. Si los alumnos saben expresarlas sin imponerlas, si escuchan pero también comunican lo que quieren hacer, si son capaces de acercarse a sus compañeros, padres y profesores, si controlan sus impulsos, si intentan alcanzar sus objetivos sin abandonar o frustrarse al primer contratiempo, en otras palabras: si el alumno muestra inteligencia emocional (Goleman, 1998). En este caso, se ha analizado la incidencia de la inteligencia emocional en el rendimiento escolar y la aparición de conductas disruptivas en el aula.

Extremera y Fernandez-Berrocal (2004) realizan una recopilación y síntesis de los diferentes trabajos realizados hasta el momento. Se encuentran cuatro áreas fundamentales de conflictos provocados por la falta de inteligencia emocional:

- “1. Déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado
2. Disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales
3. Descenso del rendimiento académico
4. Aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas” (p. 4).

De acuerdo a este estudio las investigaciones señalan que los alumnos con peor gestión de sus emociones, muestran un mayor grado de conductas disruptivas y peor calidad en las relaciones con los restantes compañeros de clase. Por el contrario, las agresiones y conductas violentas no existen en aquellos estudiantes con niveles altos de inteligencia emocional.

Mestre, Guil, Lopes, Salovey, & Gil-Oarte (2006), analizan en una muestra de 127 estudiantes, si existe una correlación positiva entre la habilidad de gestionar las emociones y de empatizar con los demás y los logros académicos conseguidos. Tras la investigación y con los resultados obtenidos se puede ver que sí que se cumple la hipótesis planteada, mostrando los alumnos con mayor inteligencia emocional (medida mediante un instrumento creado a tal fin) mejores resultados en las evaluaciones realizadas por los profesores.

Garaigordobil y Fagoaga (2006) implementan varios programas de juegos cooperativos en las aulas con el objeto de potenciar el desarrollo y la adaptación social del niño. Los juegos según lo expresado por estos autores “estimulan la comunicación y la cooperación con los iguales, amplían el conocimiento relacionado con el mundo social y consigo mismo, fomentando el desarrollo moral” (p. 21).

En investigaciones posteriores se comprueba que se genera un estímulo en el autoconcepto y la estabilidad emocional del niño lo que genera varias aptitudes de madurez que facilitan el aprendizaje escolar. (Garaigordobil, Pérez, Adrada, & de Miguel, 2011).

Por otra parte, existen razones no tan científicas pero igualmente válidas que hablan de la importancia de la gestión de las emociones en el desenvolvimiento del ambiente en clase. Ortega (1990), citado por Garaigordobil y Fagoaga (2006) habla sobre la importancia que tiene contemplar aspectos afectivos dentro de las aula – y no sólo exclusivamente cognitivos - , para desarrollar todo el potencial de recursos humanos que tiene el alumno a la hora de implicarse en los procesos educativos.

También Mestre (2006) nombrado por Jiménez y López-Zafra (2009) alude a que si el alumno emplea y regula sus emociones adecuadamente, le resultará más fácil concentrarse en su tarea y adaptarse al ámbito académico.

Por último, Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda (2008) explican que las personas que no gestionan sus emociones tendrán más probabilidades de sufrir estrés durante sus estudios y más problemas para adaptarse a las dificultades.

En conclusión, mediante lo expuesto en el marco teórico se ha determinado lo siguiente:

- La importancia de la expresión artística en el desarrollo integral de la persona, en sus niveles emocionales, morales y cognitivos, revisando para ello dos escenarios:
 - Uno, el de la escuela, resumiendo el trabajo de varios autores en donde se establece la educación plástica como materia fundamental, básica, en el desarrollo del niño.
 - Otro, el de la psicología, en donde se explica cómo muchas de las terapias emplean el arte como medio de auto-investigación, profundización y expresión de los pacientes.
- Los distintos aspectos que componen este desarrollo integral, y cómo el arte nos proporciona herramientas claves que nos permiten abordar estos puntos en un ambiente idóneo de fomento de las posibilidades.
- Las experiencias de aplicación de estos planteamientos fuera del ámbito tradicional de la psicología, en contextos escolares, con alumnos que inicialmente no tienen ningún trastorno y su repercusión positiva sobre el ambiente en el aula.

- El efecto positivo que la mejora del ambiente en el aula tiene sobre el rendimiento académico de los alumnos, establecido a través de varios estudios.

Puede afirmarse, por tanto, que la expresión artística promovida por la materia de educación plástica, logra que los alumnos desarrollen un mejor sentido de sí mismos, fomentándose la creación de un ambiente más positivo en el aula y mostrando los alumnos una mejora en su atención y rendimiento académico.

Tomando como base estas conclusiones, resulta adecuado y procedente, proponer una propuesta de mejora en donde la materia de educación plástica se oriente a trabajar los factores expuestos intrínsecos al desarrollo personal, propiciando la auto-reflexión y expresión del alumnado.

CAPÍTULO III: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En el presente apartado se expone la propuesta de intervención en la que se trabajará el conocimiento y expresión del yo en el alumnado a través de la educación plástica. En primer lugar se expone el contexto, especificando a qué grupo de alumnos va dirigida la actuación, en segundo lugar los objetivos generales y específicos que se pretenden, seguidamente se presentan las actividades a desarrollar junto con la metodología, temporalización y recursos necesarios. Finalmente se describen los instrumentos de evaluación que permiten comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos

3.1. CONTEXTO

La propuesta se hace considerando un grupo de alumnos de primero de educación primaria pertenecientes al colegio la Quinta'l Texu, ubicado en la población de La Pedrera en el Principado de Asturias. Se trata de un colegio privado laico, creado en el año escolar 2013-2014 a partir de un grupo de padres con ideas comunes en cuanto a la educación de sus hijos. Dado que ninguno de los colegios de la zona se ajustaba a sus propuestas decidieron poner en marcha un colegio acorde a sus ideas a través de la creación de una cooperativa de padres. Pese a su corta edad, el centro ha duplicado el número de alumnos, en la actualidad son 28 niños y niñas de los cuales 5 pertenecen a la etapa de primaria. El colegio está en vías de solicitar su certificación como centro rural agrupado, ya que dentro de cada etapa no se agrupan a los alumnos por edades; se considera beneficioso que convivan niños mayores con niños más pequeños, ya que se piensa que tanto unos como otros tienen mucho que aprender en ese intercambio.

La Quinta ocupa los terrenos de un antiguo caserío dedicado a la ganadería. El edificio principal, remodelado y acondicionado por la cooperativa de padres, tiene dos plantas, originariamente usadas como dos viviendas independientes. En la actualidad la planta baja se dedica a infantil y la planta 1ª se dedica a primaria. Rodea el edificio una superficie bastante extensa – antiguo prado de hierba – con arenero, un hórreo, columpios contruidos con ruedas y mucho espacio libre para que los niños puedan jugar.

El colegio basa su actuación en una metodología activa no directiva, lo cual implica, entre otras cosas, un respeto extremo por la autonomía e independencia del niño y una confianza plena en su capacidad intrínseca de motivación y aprendizaje. El objetivo fundamental que se plantea, es el desarrollo pleno, integral y completo del alumnado, de manera que encuentren por sí mismos su sentido o su lugar en el mundo. La figura del profesor cambia, se trata de un acompañante, su función principal es acompañar al niño en su desarrollo, sirviéndole de guía, ayudándole cuando él lo necesita y manteniéndose en un segundo plano el resto del tiempo. Por último, pero no menos

importante, se desea que los niños muestren un respeto al otro, que sean seres sociales, integrados activamente en la comunidad donde están, bien sea la casa o el colegio.

El horario de clases difiere del habitual, en la Quinta creen en el aprendizaje integrado, no separan las materias de la manera tradicional: matemáticas, lengua, conocimiento del medio, etc., la propuesta lectiva se basa en talleres desarrollados por los profesores, en donde se contemplan varias enseñanzas de forma conjunta. En concreto el área de plástica se desarrolla a través de diversos proyectos elegidos libremente por los alumnos, como construcción de figuras de animación “slugs”, o pistolas para lanzar las figuras realizadas. También ha habido un proyecto común de construcción de un aeropuerto.

El equipo de acompañantes está compuesto por tres personas: dos para la etapa de infantil y uno para la etapa de primaria. También hay un especialista en psicomotricidad y una especialista en música que no asisten diariamente al colegio.

3.1.1. Descripción de la muestra

El perfil de la muestra del alumnado está compuesto por cinco niños, no hay niñas, con diversas inquietudes y motivaciones. Dos de los niños tienen 6 años, y por tanto si hubiese separación por edades estarían en 1º de primaria, mientras que tres tienen 7 años y por tanto les correspondería estar en 2º de primaria.

Pese a su reducido número, los niños presentan múltiples discusiones y enfados entre ellos mostrando conductas inestables dentro de las clases que expresan de manera diferente según su carácter. Como ejemplo:

- Lloros sin causa aparente
- Agresividad y ataque a sus compañeros de manera explosiva y sin una justificación clara
- Ataques verbales, expresiones como “tú me molestas” sin que el otro niño haya hecho algo que justifique esa respuesta
- Rechazo para participar en juegos
- Desconexión con la realidad
- Crítica despectiva hacia los trabajos de los demás

En particular uno de los niños es el que más rechazo y agresividad ha suscitado. Se trata de un niño que procede de una familia con unas características especiales y que hasta el año pasado no estuvo, y de manera muy breve, escolarizado. Esto le ha hecho tener dificultades en sus relaciones con los demás en alguna ocasión, provocando su rechazo de manera más persistente en el tiempo.

El grupo de acompañantes interviene cuando los conflictos pasan a ser ataques directos en los que una persona no es respetada, pero también se deja tiempo y espacio para que los niños resuelvan sus diferencias de manera autónoma.

3.2. OBJETIVOS

Los objetivos planteados para la propuesta de intervención se han planificado en un objetivo general y otros específicos que se detallan a continuación.

3.2.1. Objetivo general

- ✓ Elaborar una propuesta de actividades para ser desarrolladas en el aula del primer curso de educación primaria que, desde el ámbito de la educación plástica, faciliten experiencias que profundicen en el conocimiento y expresión del yo, proporcionando con ello una mejora en el ambiente de aprendizaje del aula.

3.2.2. Objetivos específicos

- ✓ Promover la reflexión sobre la imagen propia a partir de una fotografía y posterior dibujo de un fragmento del rostro.
- ✓ Trabajar la percepción que se tiene sobre uno mismo, a partir de la realización del contorno del propio cuerpo sobre el cual se dibuja un autorretrato.
- ✓ Desarrollar la toma de conciencia sobre las cualidades del espacio ideal a través de dibujos con figuras geométricas sin formas reales.
- ✓ Fomentar la conexión del niño con el entorno que le rodea, de forma que exprese mediante un dibujo de un rosal, o de un paisaje, su situación actual en relación al resto.
- ✓ Proporcionar ambientes seguros en donde expresar de manera creativa la ira o el resentimiento.
- ✓ Incentivar la expresión verbal de aspectos relacionados con el autoconcepto y el entorno a partir de la descripción y justificación de los trabajos artísticos realizados.
- ✓ Promover la escucha activa y comprensión hacia el otro mediante la visualización y puesta en común de sus trabajos.
- ✓ Lograr una mejora en el ambiente del aula motivando un aumento en el interés por aprender.

3.3. METODOLOGÍA

Se detallan a continuación los pasos a seguir para implementar la propuesta:

- Comunicación al equipo directivo y los acompañantes, exponiendo los objetivos, las actividades que se van a desarrollar para obtener estos objetivos, etc. Se realiza un intercambio de opiniones e impresiones al respecto y se solicita la colaboración del resto de los profesores transmitiendo al profesor titular la información relevante que se detecte en el alumnado: cambios producidos, conflictos, etc.
- Comunicación informal a las familias implicadas explicando el proyecto que se va a llevar a cabo. Se ruega también su colaboración comentando al profesor titular los cambios que observen en sus hijos.
- Elaboración de actividades de educación plástica a partir de la información obtenida en el marco teórico, fundamentalmente de la *Tabla nº1: Actividades enfocadas al desarrollo del autoconcepto* (ver apartado 2.5).
- Organización de las clases diarias del grupo de muestra, agrupando periodos para obtener sesiones de 1 hora y media una vez a la semana.
- Revisión del material y los recursos necesarios, comprobando que podrán estar disponibles.
- Análisis de los resultados de la evaluación realizada, valorando la idoneidad de la propuesta. Puesta en común con padres y demás profesores de las conclusiones obtenidas.

3.4. RECURSOS NECESARIOS

Personales

Se considera que el impulsor ideal de la propuesta de intervención debe ser el profesor- tutor, pues es la persona que más tiempo pasa con los alumnos y que por tanto puede conocerlos mejor. Pero además, como ya se ha explicado en la metodología, sería conveniente la colaboración de familias y demás profesores, para aportar información y contrastar impresiones sobre el grupo.

Materiales

Se reflejan en la siguiente tabla:

Tabla 2. Materiales necesarios

TIPOS	MATERIALES
Plásticos	Rotuladores, pinturas, ceras, témperas, pinceles, lápices, tijeras, pegamento, celo, papel para dibujar y papel continuo. Arcilla y accesorios para trabajar con ella como espátulas, mazos de goma, lápices para hacer perforaciones, cuencos con agua y trapos para humedecer la masa.
Tecnológicos	Ordenador, proyector, impresora y cámaras fotográficas o dispositivos que

TIPOS	MATERIALES
	puedan hacer fotografías.
Espacial	Aula de informática, aula con suelo despejado.
Otros	Espejos de mano

Fuente: Elaboración propia

3.5. TEMPORALIZACIÓN

La puesta en práctica de la propuesta se detalla en el cronograma siguiente:

Tabla nº3: Cronograma.

	Actuaciones / Semana	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
FASE PREVIA	Comunicación de la propuesta a familias y demás profesores												
	Revisión del material y recursos necesarios												
	Organización de las clases para obtener sesiones de 1,5 horas												
	Los alumnos hacen la Encuesta inicial (Anexo I)												
ACTIVIDADES	Actividad nº1: Autorretrato . Primera sesión												
	Actividad nº1: Autorretrato . Segunda sesión												
	Actividad nº2: Autorretrato de cuerpo entero												
	Actividad nº3: Mi espacio												
	Actividad nº4: El rosal												
	Actividad nº5: Arcilla e ira												
	Los alumnos hacen la Encuesta final (Anexo I)												
EVAL.	Evaluación inicial												
	Evaluación continua												
	Evaluación global												
FASE FINAL	Puesta en común con padres y profesores de las conclusiones obtenidas en la evaluación												

Fuente: Elaboración propia

3.6. DESARROLLO DE ACTIVIDADES

Para conseguir los objetivos propuestos se presentan a continuación las siguientes actividades. La mayor parte de las mismas proceden de la revisión bibliográfica realizada en el marco teórico, aunque para ser desarrolladas en el aula han sido adaptadas para ajustarse al contexto del aula escolar. La estructuración de las mismas se ha hecho considerando periodos de 45 minutos unidos para obtener sesiones de 1 hora y media desarrolladas semanalmente. Para aumentar el ámbito de aplicación de la propuesta y no restringirla únicamente al número reducido de 5 alumnos descritos en el contexto, el diseño de las actividades se ha planificado considerando las necesidades organizativas y logísticas que puede presentar un grupo estándar de primaria con 25 alumnos.

3.6.1. Actividad nº1: Autorretrato.

1ª Sesión

Exploración de la cara

Se comienza la actividad preguntando a niños y niñas si conocen cómo es su rostro, se hacen preguntas como: ¿de qué color son vuestros ojos?, ¿cómo es vuestra nariz recta o con curva?, ¿tenéis las orejas muy pegadas o separadas de la cabeza?, ¿de qué color son vuestros ojos?, etc.

A continuación se pide que cierren los ojos y que vayan pasando sus manos por todos los elementos de su cara, se van dando instrucciones con voz suave para guiar este recorrido. Un ejemplo puede ser:

Empezad por vuestra cabeza ¿qué forma tiene?, ¿es ovalada o más cuadrada? , tocaos la forma de la nuca ¿la notáis? , tocaos las cejas ¿cómo son?, ¿son curvas o rectas?, ¿hacen algún pico?, ¿cómo es el pelo de vuestras cejas?, ¿qué tacto tiene?, ¿es cómo el de vuestra cabeza? Pasad a las pestañas, rozarlas con suavidad ¿qué forma tienen?, ¿son cortas o largas?, ¿hacen una curva hacia arriba? Tocaos ahora la nariz ¿dónde empieza?, ¿tenéis algún bulto en el tabique de la nariz?, ¿podríais dibujarla de memoria sólo tocándola? Probad a imaginar cómo es mentalmente. Concentraos en vuestras orejas, recorredlas enteras, tirad suavemente de las mismas ¿os duele?, ¿hay alguna parte más sensible que otra?

Reconocimiento mediante espejo

A continuación se pide que abran los ojos, se reparten espejos individuales a cada niño (o si hay una sala disponible con grandes espejos se puede ir allí y hacer la práctica anterior en esa sala de espaldas al espejo) y se anima a que comparen la imagen mental de su rostro que han elaborado durante la exploración con los dedos, con la imagen que ahora pueden ver mediante el espejo. Se

pueden hacer preguntas, por ejemplo: ¿es vuestra nariz cómo esperabais?, ¿los ojos tienen la forma que habíais imaginado?, etc.

Fotografía del rostro

Con el espejo en la mano se dividen los alumnos en grupos de cuatro, en cada grupo si es posible se reparte una cámara o dispositivo (teléfono móvil, etc.) que pueda hacer fotografías. En caso de que no hubiese recursos suficientes pueden hacerse los grupos más grandes para disminuir los tiempos de espera. El objetivo es que cada miembro del grupo obtenga una fotografía de su rostro hecha por un compañero. Se pueden dar instrucciones al compañero que hace la foto, especificando el ángulo, la perspectiva, la distancia, se elige la expresión que se quiere tener frente al espejo, el fondo, etc.

Una vez hecha la foto se descargan en el ordenador y cada niño elige la que considere más adecuada para ser impresa. Después de imprimirlas, las fotografías se exponen en un lugar visible de la clase y se dejan los últimos minutos de la sesión para que los niños puedan verlas junto con las de sus compañeros de clase.

2ª Sesión

Autorretrato a partir de un fragmento de fotografía

Continuando con el trabajo sobre el rostro, se parte de las fotografías impresas en la primera sesión. Se pide a los niños que elijan un fragmento de su cara, un ojo, o la nariz, una parte de los labios, etc., y que recorten un cuadrado con dicho fragmento. Los criterios para la selección son libres: puede ser la parte de nuestra cara que más nos guste, la que más se parece a nuestra idea de la realidad en la foto, la que quisiéramos cambiar, etc.

Una vez recortada, cada parte se pega en un papel para dibujar y a partir de ahí se pide que completen su autorretrato. Se especifica que pueden intentar ajustarse a la realidad pero que también pueden pintarse como deseen, en función de sus preferencias, su estado de ánimo, lo que les gustaría ser, etc. Se dispone de rotuladores para este trabajo.

Exposición y comentario de los trabajos

Finalmente cada autorretrato se expone en un lugar visible de la clase, uno a uno cada alumno va presentando sus trabajos ante el resto. Se contestan preguntas si surgen, y se escuchan las explicaciones de los demás.

3.6.2. Actividad nº2: Autorretrato de cuerpo entero

Sesión

Dibujo del contorno

Para introducir el tema se comienza mostrando el trabajo de varios artistas que trabajen con el autorretrato. Aquí se sugiere la serie realizada por Frida Kahlo. Se cuenta de manera resumida quien fue esta pintora, y algunos aspectos de su vida para contextualizar su obra. A continuación se van mostrando imágenes con las siguientes pinturas:

Autorretrato con traje de terciopelo, 1926

Autorretrato en la frontera entre México y los Estados Unidos, 1932

Recuerdo o el corazón, 1937

Las dos Fridas, 1939

Autorretrato con pelo cortado, 1940

Con cada cuadro se hacen preguntas, por ejemplo: ¿cómo pensáis que se siente Frida?, ¿triste o contenta en este cuadro?, ¿habéis visto las banderas de este cuadro?, ¿de qué país procede?, ¿pensáis que Frida estaba contenta por ir a Estados Unidos?, ¿por qué llevará una flecha atravesada?, ¿os habéis fijado en lo que está junto a sus pies?, ¿qué os parece que es?, ¿por qué pensáis que se ha vestido de hombre?.

Después se explica la actividad en sí, se trata de que se dibujen a sí mismos sobre un pliego de papel lo bastante grande como para que quepan enteros en él. Lo primero que harán será el contorno de su figura, para ello deben pensar antes qué posición quieren adoptar, si quieren salir corriendo, o sentados, o agachados, si quieren coger algo que se refleje en su autorretrato, si quieren dibujar otros objetos o personas a su alrededor (a otra escala para que el dibujo no se alargue en el tiempo) que para ellos son importantes, etc. Deben pensar también, que expresión quieren tener en su cuadro, alegres, tristes, enfadados, sorprendidos... Después se dividen por parejas y cada niño o niña dibuja respectivamente el contorno de su compañero sobre un lienzo de papel previamente cortado para tal fin.

Autorretrato

Se trabaja de manera individual con la imagen propia, dando colores usando témperas y perfilando con rotulador negro. Al terminar se exponen los trabajos en un lugar visible y cada niño cuenta a los demás que significa los elementos de su cuadro, también si en su dibujo está contento o no y sus razones, en caso de que quiera compartirlas con sus compañeros.

3.6.3. Actividad nº3: Mi espacio

Sesión

Imagino mi espacio

En primer lugar se aplica una pequeña técnica de relajación, para ello se pagan todas las luces del aula y se pide a los niños que cierren los ojos. Es preferible que haya disponible espacio suficiente como para poder estar sentado de una manera cómoda en el suelo, o incluso tumbado sobre una esterilla. Se habla a los niños con voz suave pidiéndoles que inspiren y expiren varias veces, en cada inspiración deben tomar todo el aire que puedan, llenarse los pulmones y llevarlo hasta la tripa, después expulsar todo el aire, podemos contar mientras tanto para marcar el ritmo. A continuación se pide que imaginen lo siguiente:

Imaginad que estáis dando un paseo, hace un día de sol, es una zona amplia con mucha hierba para poder jugar sin peligro de hacerse daño, también hay muchos insectos de vivos colores y árboles con frutas jugosas que podéis coger fácilmente, el sol calienta lo justo para no tener frío, pero un viento ligero hace que tampoco haga calor. En un momento dado, notáis un ligero cosquilleo en la espalda y de repente os empiezan a crecer dos alas, tomáis impulso y empezáis a volar. Os dirigís volando a donde os apetece (se deja un poco de tiempo para que cada uno imagine el lugar a donde quiere ir).

Más tarde, veis desde el cielo una montaña que os llama la atención os dirigís a ella y aterrizáis junto a un pequeña cueva que hay en su base. Podéis ver que hay una entrada, pensáis si entrar o no. Cuando estéis dentro lo que podáis ver será vuestro espacio, el lugar donde sois vosotros del todo, donde nadie os distrae, es vuestro sitio. Puede ser un lugar que ya conocéis, o uno inventado, un lugar que a lo mejor no os gusta, o a lo mejor sí, no tenéis que estar solos en él, pero es vuestro, sólo vosotros sabéis cómo es y sólo vosotros podéis cambiarlo. Decidís entrar, fijaos, quedaos con todos los detalles.

Dibujo el lugar

A continuación se pide que abran los ojos, con la imagen de su espacio en la mente deben hacer un dibujo en el que traten de reflejarlo a los demás pero utilizando sólo líneas, formas y colores, sin usar imágenes reales. Qué piensen en los colores que quieren usar, en el tamaño de las formas, cuáles son más grandes, por qué, y también que se dibujen a sí mismos en ese espacio, donde están, cuánto ocupan, si están solos o no, etc.

Se deja a los alumnos trabajar en silencio en sus dibujos, con el material (crayones) en grupos de cuatro para que pueda ser compartido.

Al terminar, siguiendo la pauta habitual, se exponen los trabajos y cada niño o niña nos describe su dibujo, se responden las preguntas que surjan y se escucha a los demás cuando llegue su turno de exposición.

3.6.4. Actividad nº4: El rosal

Sesión

Imagino que soy un rosal

Partiendo de la actividad anterior se pide a los niños que se sitúen en su espacio y que imaginen que son un rosal. Se hacen muchas preguntas para sugerir ideas de cómo sería el rosal con el que los alumnos se pueden sentir más identificados en ese momento, por ejemplo:

¿Hasta qué altura llega vuestro rosal?, ¿tiene muchas ramificaciones o pocas?, ¿tenéis muchas flores?, ¿de qué color son?, ¿están abiertas o todavía no?, ¿huelen?, ¿tiene espinas vuestro rosal?, ¿tiene hojas?, ¿y raíces?, puede ser que no tengáis raíces, o que las tengáis muy finas o al contrario muy gruesas, ¿cómo es vuestro tronco?, ¿es grueso o fino?, ¿qué forma tiene?, ¿es recto o retorcido?, ¿qué hay a vuestro alrededor?, ¿estáis en un jardín?, a lo mejor os encontráis en un desierto, ¿tenéis agua a vuestro alrededor?, etc.

Dibujo del rosal

Se deja tiempo para que cada alumno dibuje en silencio su idea del rosal. Como en la actividad anterior se organiza el material en grupos de cuatro para que puedan acceder libremente a lo que necesiten sin que interrumpan el ritmo de la actividad. En esta ocasión pueden elegir el recurso que prefieran a la hora de dibujar: rotuladores, ceras o lápices.

Al terminar, se exponen los dibujos en un lugar visible y cada niño o niña cuenta a los demás su rosal. Al describirlo se pide que utilicen la primera persona, es decir, en lugar de expresar “Mi rosal es pequeño pero tiene muchas flores” (por ejemplo) contar “Yo soy pequeño pero tengo muchas flores”.

Variación: Dibujo de un paisaje: tronco, cabaña y río

Otra opción es dibujar un paisaje compuesto por un tronco, una cabaña y un río. Primero se pide a los niños que imaginen que están en su mundo y que son un tronco, también aquí se hacen preguntas para sugerir los troncos con los que se sientan más identificados: puede ser un tronco con hojas o sin hojas, en crecimiento o no, su porte es recto o tiene muchos nudos y ramificaciones, etc. Después del tronco se pasa a la cabaña y por último al río, dando todo el tiempo indicaciones o posibles ideas para fomentar el proceso creativo. También se pregunta sobre las posibles relaciones

que hay entre cada uno de los elementos: están cerca o lejos, el árbol da sombra a la cabaña o molesta para la vista, etc.

El proceso continúa de manera similar al de las actividades anteriores: los niños dibujan lo que han imaginado y después lo cuentan utilizando la primera persona.

3.6.5. Actividad nº5: Arcilla e ira

Sesión

Trabajo con el material

Para que los niños se familiaricen con la arcilla y sean conscientes de todas sus posibilidades en primer lugar se realiza un ejercicio de toma de contacto en el que el profesor guía a los alumnos para que exploren el nuevo material. Con tono suave se pide que cierren los ojos y palpen la arcilla que tienen junto a sí, se hacen preguntas indicando que las contesten individualmente en silencio, por ejemplo ¿qué tacto tiene?, ¿es áspera o lisa?, ¿está fría?, ¿húmeda?, ¿notáis grumos?, ¿pesa mucho?, etc. Se pide que prueben a pellizcarla, primero suave y luego más fuerte arrancando trozos más grandes de material, a continuación se sugiere que vuelvan a juntar los trozos arrancados y los aplasten entre sí formando una pelota, pueden intentar alisar las protuberancias que hayan quedado con los dedos, si notan que la arcilla está resquebrajándose se invita a humedecerla con el agua que tienen a su disposición, se deja tiempo para trabajar en silencio. Se continúa pidiendo a los niños que aplasten la pelota que han formado, primero con los dedos estrujándola y luego utilizando el mazo de goma, se les anima a golpear fuerte, muy fuerte. Se invita a perforar la masa aplastada que han formado, que prueben haciendo agujeros en distintos lugares, que comprueben si el agujero pasa al otro lado y si la arcilla mantiene su consistencia. Se pide que vuelvan a pellizcar el material y extraigan parte para formar una culebra con ella, se pregunta qué notan. Finalmente se pide que vuelvan a juntarlo todo formando una pelota. Pueden abrir los ojos.

Imagino y realizo lo que quiero hacer

Una vez que los niños ya conocen las posibilidades que ofrece la arcilla, se plantea que recuerden las experiencias que han tenido que les han provocado sentimientos de enfado o ira. Puede ser en casa o en el colegio, con sus padres, sus profesores, sus hermanos, sus amigos... El profesor puede dar ejemplos basados en su propia experiencia. A continuación se pide que representen la escena recordada utilizando el bloque de arcilla con el que han estado trabajando previamente. Se deja claro que el resultado no tiene por qué parecerse a una escena real, quizás quieren representar solamente a una persona, o un objeto, pueden utilizar el bloque para hacer varios elementos o sólo uno, etc. Se deja tiempo para que cada niño trabaje con la arcilla representando su cuadro de ira.

Finalmente, los niños cuentan sus trabajos de manera escenificada como si se tratase de un teatro. El profesor pide que interactúen con las figuras y representaciones que han creado, y les anima a que expresen ante ellas su enfado.

3.7. EVALUACIÓN

Para evaluar se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

Qué se evalúa

Los criterios que permitirán determinar si se han alcanzado los objetivos inicialmente previstos, son los siguientes:

La propuesta promueve la reflexión sobre la imagen propia a partir de una fotografía y posterior dibujo de un fragmento del rostro.

Se trabaja la percepción que se tiene sobre uno mismo, a partir de la realización del contorno del propio cuerpo sobre el cual se dibuja un autorretrato.

Se desarrolla la toma de conciencia sobre las cualidades del espacio ideal a través de dibujos con figuras geométricas sin formas reales.

Se fomenta la conexión del niño con el entorno que le rodea, de forma que expresa mediante un dibujo de un rosal, o de un paisaje, su situación actual en relación al resto.

Se proporcionan ambientes seguros en donde se expresa de manera creativa la ira o el resentimiento.

Se incentiva la expresión verbal de aspectos relacionados con el autoconcepto y el entorno a partir de la descripción y justificación de los trabajos artísticos realizados.

Se promueve la escucha activa y la comprensión hacia el otro mediante la visualización y puesta en común de los trabajos.

Se logra una mejora en el ambiente del aula aumentando la motivación y el interés por aprender.

Cuándo se evalúa

Se consideran tres momentos de evaluación que son:

Evaluación inicial que delimita cuál es la situación en relación a los objetivos que se quieren alcanzar.

Evaluación continua o formativa que se desarrolla a lo largo de todo el curso.

Evaluación global o sumativa que permite realizar una reflexión final sobre los resultados de la implementación de la propuesta.

Métodos para evaluar y personas implicadas

Para la evaluación inicial además de las observaciones que los profesores pueden detectar diariamente y que han llevado al planteamiento de esta propuesta de mejora, se ha diseñado una *Encuesta* que se incluye en el Anexo I. Mediante la misma se propone recoger información que provenga del niño de forma que, a través de una serie de preguntas más o menos indirectas, nos muestre de algún modo cuál es su grado de bienestar consigo mismo y con lo que el entorno le demanda.

La evaluación continua o formativa será realizada mediante el empleo de diversas herramientas:

- Observación directa del profesor durante las sesiones propias de la propuesta de mejora y durante el resto de las clases.
- Recopilación de los trabajos realizados una vez pasado el tiempo de exposición.
- Puesta en común de las observaciones con el resto de profesores.
- Intercambio de opiniones con los alumnos en cuanto a:
 - Su opinión sobre la propuesta.
 - El grado de aportación a sus relaciones fuera del colegio.
 - El grado de aportación a su evolución dentro del colegio.
- Registro breve de la exposición de los trabajos de acuerdo a los parámetros reflejados en la *Ficha de registro de exposiciones* que se incluye en el Anexo II.
- Toma de notas durante o posteriormente a las clases a través de la *Ficha de observación diaria* que se adjunta en el Anexo III.

Con respecto a las fichas descritas, el objetivo es el de que el registro de información sea lo más sistemático y objetivo posible. Al proponerla se tiene en cuenta la sobrecarga de trabajo que muchas veces llena al personal docente, es por ello que las tablas diseñadas han intentado ser lo más esquemáticas y útiles posibles, para que su uso no se convierta en motivo de trabajo burocrático sin razón clara.

Por último, la evaluación global se realizará a través de las siguientes herramientas:

- Análisis de la evolución seguida en los trabajos realizados por los alumnos: se revisan entre otros, los elementos reflejados, las relaciones entre ellos, el grado de complejidad de los mismos, el papel adquirido por el niño o niña en sus dibujos y si éste se ha modificado a lo largo de la duración de la propuesta. A su vez esta información se coteja con la extraída de las *Fichas de registro de exposiciones* (Anexo II) para tener una visión más completa e integral de la evolución del alumno.

- Análisis de las *Fichas de observación diaria* (Anexo III): se evalúa si ha habido una tendencia al descenso en los conflictos y si ha habido un aumento en las propuestas conjuntas.
- Repetición de la *Encuesta* (Anexo I). Se vuelve a solicitar a los alumnos que realicen la encuesta expuesta en la evaluación inicial y se examina si ha habido cambios en sus, por ejemplo, relaciones con sus amigos – de manera que ahora expresan más a menudo lo que quieren – en sus relaciones con sus compañeros – mostrando cuando algo no les gusta – en su percepción de la escuela hacia los demás y hacia sí mismo, si aumenta el número de propuestas que desean compartir con los demás, etc.

Para finalizar, y como reflexión sobre esta propuesta de intervención, es conveniente indicar que en su planteamiento se es consciente de que tanto las actividades de evaluación, como las sesiones propuestas, suponen una carga de trabajo extra para el profesorado. Los registros de observación o las puestas en común con el resto de los profesores, implican tiempo y calma, aspectos de los que en muchas ocasiones en el día a día del aula se carece. Además, los conceptos que se manejan en las sesiones – expresar la ira, conocerse mejor a sí mismo, conectar con el mundo que le rodea, compartir con los demás lo creado – pueden parecer, en un primer momento, que abarcan más allá de las labores didácticas tradicionales, interviniendo en campos más propios de la psicología en donde el docente puede sentirse menos seguro o con falta de formación adecuada para ello.

No obstante, de acuerdo a lo expuesto en el objetivo fundamental de esta propuesta, el esfuerzo es necesario. Al llevar a cabo los objetivos planteados, el niño profundiza en su sentido de sí mismo, en su autoconcepto, tiene la oportunidad de reflexionar y expresar, primero mediante imágenes y luego mediante palabras, aquello que le atañe sólo a sí mismo, a su relación con el resto, escucha a los demás y se prepara, en suma, para estar más plenamente en el mundo.

Desde aquí se defiende la necesidad de dotar de espacio y tiempo al desarrollo del autoconocimiento en el alumno, siendo la educación plástica la materia idónea para ello. No se están planteando objetivos nuevos, que el currículo de educación primaria no contemple, al contrario, la gestión y expresión de las emociones, la confianza en sí mismo, la creatividad, la relación con los demás, el respeto y el conocimiento del otro, son aspectos contemplados por la legislación vigente y que además, constituyen uno de los principales objetivos de la docencia: el desarrollo del niño de manera integral, considerando todas sus cualidades no sólo las de índole intelectual.

CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

Para finalizar este trabajo, se repasan ahora los objetivos iniciales, constatando en qué grado se ha alcanzado su consecución, se analizan también las limitaciones detectadas y se reflexiona sobre los posibles campos de acción en los que se continuaría este trabajo.

4.1. CONCLUSIONES

Para comprobar si el objetivo principal de este documento se ha alcanzado, veamos su desarrollo en los correspondientes objetivos específicos. Se citan a continuación, añadiendo junto a cada uno la explicación procedente.

- ✚ Realizar un estudio teórico que establezca la influencia de la expresión artística en el desarrollo integral del niño.

Para llevar a cabo este objetivo, se ha dividido la investigación contemplando dos escenarios: pedagogía y psicología. En la rama de la pedagogía, publicaciones de diversos autores desde comienzos del siglo XX hasta la actualidad, constatan y defienden las múltiples características deseables en el desarrollo infantil que desde el ámbito de la educación plástica pueden y deben trabajarse. Llama la atención, el énfasis y la energía que muchos autores ponen en la defensa del arte como materia educativa, y es que a través de la revisión bibliográfica se ha podido detectar la permanente amenaza que existe hacia la educación plástica. Es una disciplina que está en constante riesgo de desaparición, tendiendo, muy a menudo, a orientarse hacia actividades de índole más práctica y utilitaria. Es por ello que numerosos autores continúan periódicamente defendiendo el arte como parte importante del currículo escolar. Su defensa se basa en lo que es el hombre, en las características que consideramos esenciales en el ser humano, y por tanto en lo que deseamos impulsar desde la educación.

Por otra parte, en la rama de la psicología, se ha comprobado que existen muchos estudios que fundamentan el empleo del arte para profundizar en el autoconocimiento, reflexionar y comunicar sus propios conflictos. A diferencia del ámbito escolar, en psicología la expresión artística no se minusvalora, de hecho, la terapia a través de las artes es una disciplina que está en proceso de expansión, proporcionando múltiples experiencias que han servido para afianzar este estudio.

- ✚ Realizar un estudio sobre la relación existente entre inteligencia emocional y fracaso escolar.

La justificación de este trabajo partía de la necesidad de mejorar el ambiente escolar planteando que así se mejoraría la actitud de aprendizaje de los alumnos. Para establecer que esta

mejora realmente sí se produciría se ha hecho un análisis de las investigaciones existentes a tal efecto. Del estudio realizado se ha constatado que hasta el momento las principales actuaciones se han realizado en el campo de la inteligencia emocional, pero en este escenario, el de la gestión y expresión de las emociones, sí que se ha podido determinar que aquellos alumnos que presentan mayor inteligencia de este tipo muestran menores problemas académicos.

- ✚ Determinar la relación existente entre arte y la expresión de emociones, pensamientos, miedos, sentimientos y demás procesos implicados en la expresión del yo.

El desarrollo del término autoconcepto ha llevado consigo la exposición de un gran número de experiencias en las que ha podido constatarse cómo las personas pueden expresar sus pensamientos y emociones a través del arte de una manera más fácil y menos dolorosa. Por ejemplo cuando se ha hablado de las proyecciones, las cuales permiten al niño o niña expresar en boca de un dibujo aquello que siente, o cuando se ha mencionado la ira, explicando cómo el arte puede proporcionar contextos seguros para vivenciar y comunicar esta emoción, o el propio proceso de darse cuenta, en el que se conecta con lo que sentimos o percibimos mediante la expresión artística.

Por último, también se puede considerar que se cumple este objetivo cuando se relaciona arte y psicología, ya que se justifica esta relación proporcionando ejemplos en los que los pacientes utilizan esa vía para expresarse.

- ✚ Seleccionar experiencias utilizadas en terapia, con objetivos comunes a la materia de educación plástica, que permitan profundizar en el conocimiento y expresión del yo en Educación Primaria.

Se ha dado respuesta a este objetivo mediante la *Tabla nº1: Actividades enfocadas al desarrollo del autoconcepto*, en la cual se ha proporcionado un listado por autores, con todas las propuestas de trabajo extraídas de la investigación realizada.

- ✚ Adaptar y desarrollar las experiencias seleccionadas, para servir de material de trabajo en la propuesta de intervención para el aula de Educación Primaria.

Por último al realizar la propuesta de intervención, se ha podido dar respuesta al último objetivo planteado, adaptando las dinámicas procedentes del ámbito terapéutico a un contexto escolar, y reflejándolas posteriormente como actividades a desarrollar en las distintas sesiones. Hay que aclarar que en dicha propuesta se ha tenido como contexto un colegio y grupo de alumnos concreto, pero el fin último, y como tal se ha comentado oportunamente, es el de aplicar ésta en cualquier espacio escolar.

4.2. LIMITACIONES

Una primera limitación detectada, es la de contar con pocas experiencias prácticas en las que se hayan aplicado las dinámicas propuestas en un aula. Como ya se ha comentado en las conclusiones, la mayoría de las publicaciones encontradas relatan vivencias con pacientes en terapia, y aunque sí que hay investigaciones y propuestas al respecto en centros educativos, su distribución hasta el momento no ha avanzado todo lo deseable.

Como consecuencia, desde el punto de vista de este estudio, hubiese sido muy interesante, poder aplicar las actividades planteadas en la propuesta de mejora, con los alumnos a los que inicialmente se había dirigido. Pero finalmente, por motivos de planificación escolar, en las fechas de realización de este informe el proyecto no ha podido ser llevado a la práctica, por lo que, desde nuestro punto de vista, hay aspectos en la propuesta a los que no es posible dar respuesta con seguridad, sabiendo si están bien planteados o si se harían necesarios ajustes al llevarlos a la práctica.

Un aspecto que puede generar dificultades es la previsión de recursos y espacios expuesta anteriormente. Por ejemplo, debido el número habitual – medio – de alumnos en una clase de primaria (25), es posible que se emplee demasiado tiempo en la exposición y comentario de los trabajos, perdiéndose el ambiente de escucha y respeto mutuo necesario. Por lo que será imprescindible tener en cuenta esta variable a la hora de planificar recursos y espacios.

Por último, como ya se ha indicado en las conclusiones, se es consciente de la concepción que desde ciertas partes de la sociedad hay hacia la educación plástica: materia secundaria, destinada a hacer objetos de regalo en muchas ocasiones. Es por ello que el planteamiento de esta iniciativa, puede ser recibida con muchas reticencias o rechazo por parte del profesorado en ciertos ambientes.

4.3. PROSPECTIVA

Como primera línea de acción hacia la que se dirigiría el tiempo y el esfuerzo sería la puesta en práctica de esta propuesta. La intención sería la de considerar un grupo-clase diferente al previsto inicialmente en el contexto de aplicación de este trabajo, en lugar de un número tan reducido de alumnos, se consideraría el número habitual en una clase, 25 alumnos, valorando si las dudas y limitaciones antes expuestas, en cuanto a empleo de tiempo y organización, se presentan y en el caso de hacerlo de qué manera podrían ser solventadas. Además, antes de aplicarlo, se ampliarían las actividades, planteando una propuesta que abarcase un año escolar completo, adaptando el diseño a la evolución detectada en los alumnos.

Finalmente, una vez llevado a la práctica en un aula, el objetivo sería realizar un proyecto a nivel más amplio, que abarcase todo el centro educativo. Para ello sería necesaria una fase previa de planificación con mucha colaboración y trabajo común entre todos los miembros de la comunidad educativa.

4.4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (7 de Diciembre de 2014). Relegar la educación artística tiene un objetivo político: crear ciegos-videntes. El diario.es. Recuperado 1 de enero de 2015 de http://www.eldiario.es/sociedad/busca-PP-salir-representado-PISA_o_329317279.html
- Alcaide, C. (2006). La identificación personal a través de la plástica, como forma de autoconocimiento. En P. Domínguez-Toscano, *Arteterapia. Nuevos caminos para la mejora personal y social* (pp. 119-132). Sevilla: Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía.
- Brookover, W. (1964). Self-concept of ability and school achievement. *College of Education, Michigan State University*, 271.
- Cabanellas, I. (2002). Razón y placer en el arte. Dimensión estética y educativa: la estética en el arte o en la vida. . En R. Huerta, *Los valores del arte en la enseñanza* (pp. 51-59). Valencia: Universitat de Valencia.
- Callejón, M., & Granados, I. (2005). *Iniciación a la Arteterapia y sus aplicaciones en el ámbito educativo*. Sevilla: Fere-Ceca Andalucía.
- Callejón, M., & Granados, I. (2010). ¿Puede la terapia artística servir a la educación? *Escuela Abierta*, 13, 69-95.
- Corral, A., & Pardo, P. (2001). Capítulo 7. El estudio de la infancia y de la adolescencia. En P. Pardo, & A. Corral, *Psicología Evolutiva I* (pp. 256-297). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Domínguez-Toscano, P. (2006). Arteterapia en educación para la igualdad. En P. Domínguez-Toscano, *Arteterapia. Nuevos caminos para mejora personal y social* (pp. 71-90). Sevilla: Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía.
- Duncan, N. (2007). Trabajar con las Emociones en Arteterapia. *Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 2, 39-49.

- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6, 1-17.
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz Aranda, D. (2008). La inteligencia amocional en la educación. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(15), 421-236.
- Garaigordobil, M., & Fagoaga, J. (2006). *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de investigación y documentación educativa.
- Garaigordobil, M., Pérez, J., Adrada, Z., & de Miguel, L. (2011). Efectos de un programa de educación para la convivencia en factores del desarrollo socio-emocional y creativo en niños y niñas de 7 a 11 años. *Summa Psicológica UST*, 8(2), 5-17.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gutiérrez, R. (2002). Educación artística y desarrollo creativo. En M. Hernández, M. Sánchez, & M. López-Bosch, *Arte, infancia y creatividad* (pp. 279-288). Madrid: Servicio de Publicaciones Universidad Complutense.
- Hargreaves, D. (2002). *Infancia y Educación artística*. Madrid: Ediciones Morata.
- Jiménez, M., & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: Estado de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 67-77.
- López Quintás, A. (1998). Transformación del espacio en ámbito. En A. López Quintás, *Estética de la Creatividad* (pp. 257-280). Madrid: Ediciones Rialp.
- López, A. (2004). *El poder formativo de la experiencia estética*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- López, B. (2004). Arte terapia. Otra forma de curar. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 10, 101-110.
- López, M., & Martínez, N. (2006). *Arteterapia. Conocimiento interior a través de la expresión artística*. Madrid: Tutor.
- Lowenfeld, V. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Madrid: Síntesis.
- Mestre, J., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P., & Gil-Oarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- Molina, F. (2011). Otoño, invierno y primavera: tres trimestres para una experiencia de inclusión con arteterapia grupal en una escuela rural. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 6, 51-69.

- Naumburg, M. (1947). *Studies of the "Free" Art Expression of Behavior Problem Children and Adolescents As a Means of Diagnosis and Therapy*. Nueva York: Coolidge Foundation.
- Oaklander, V. (1992). *Ventanas a nuestros niños*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Oaklander, V. (2008). *El tesoro escondido. La vida interior de niños y adolescentes*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Omenat, M. (2006). Arteterapia: una experiencia de grupos de apoyo a mujeres. *Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 1, 137-148.
- Palmer, D. (2002). El aprendizaje artístico como conversación. En J. Hargreaves, *Infancia y educación artística* (pp. 40-61). Madrid: Ediciones Morata.
- Pérez, E. (2012). Técnicas de intervención dinámica y arte en pacientes con psicopatología severa. *Revista de Psicología*, 30(1), 129-168.
- Read, H. (1982). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.
- Robine, J. (1999). *Contacto y Relación en Psicoterapia. Reflexiones sobre Terapia Gestalt*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Rodríguez, E. (2007). Aplicaciones del Arteterapia en aula como medio de prevención para el desarrollo de la autoestima y el fomento de las relaciones sociales positivas: "Me siento vivo y convivo". *Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 2, 275-291.
- Sierra, P. (2002). El Desarrollo de la identidad personal. En P. Herranz, & P. Sierra, *Psicología Evolutiva I* (Vol. II Desarrollo Social, pp. 158-188). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sir Ken Robinson_ *Las escuelas matan la creatividad TED 2006*. TED (Director). (2006). [Vídeo] YouTube.
- Spravkin, M. (2009). *Educación plástica en la escuela: un lenguaje en acción*. Madrid: CEP.
- Stevens, J. (1976). *El darse cuenta*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.

ANEXO I: Encuesta

ENCUESTA INICIAL/FINAL

NOMBRE

FECHA

Rodea la imagen que se ajuste más a lo que piensas en las siguientes preguntas.

1. ¿Saben tus amigos lo que te gusta hacer?			
NADA	UN POCO	BASTANTE	MUCHO
			

2. ¿Saben tus amigos lo que no te gusta hacer?			
NADA	UN POCO	BASTANTE	MUCHO
			

3. ¿Haces cosas que no te gusta hacer porque quieren tus amigos?			
NADA	UN POCO	BASTANTE	MUCHO
			

4. ¿Cuándo te enfadas con un amigo se lo dices SI NO y le cuentas también la razón de tu enfado?			
NADA	UN POCO	BASTANTE	MUCHO
			

5. ¿Piensas que tienes suficientes amigos en clase?			
NADA	UN POCO	BASTANTE	MUCHO
			

6. ¿Tus compañeros te escuchan y tienen en cuenta lo que les dices?			
NADA	UN POCO	BASTANTE	MUCHO
			

7. ¿Escuchas a tus compañeros y tienes en cuenta lo que te dicen?			
NADA	UN POCO	BASTANTE	MUCHO
			

8. ¿Cuándo te peleas con un compañero piensas que es culpa suya?			
NADA	UN POCO	BASTANTE	MUCHO
			

9. ¿Cuándo un compañero te hace o te dice algo que no te gusta se lo dices?			
NADA	UN POCO	BASTANTE	MUCHO
			

10. ¿Te apetece venir al colegio?			
NADA	UN POCO	BASTANTE	MUCHO
			

11. ¿Te gusta proponer juegos?			
NADA	UN POCO	BASTANTE	MUCHO
			

12. ¿Haces cosas que no te gusta hacer porque tus padres quieren?			
NADA	UN POCO	BASTANTE	MUCHO
			

13. ¿Haces cosas que no te gustan hacer porque tus padres quieren?			
NADA	UN POCO	BASTANTE	MUCHO
			

14. ¿Tus padres te escuchan y tienen en cuenta lo que dices?			
NADA	UN POCO	BASTANTE	MUCHO
			

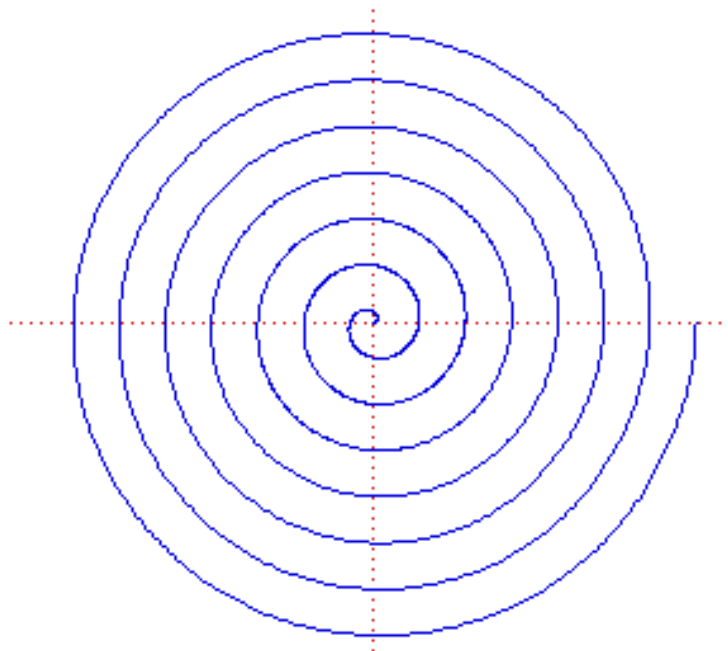
15. ¿Escuchas a tus padres y tienes en cuenta lo que te dicen?			
NADA	UN POCO	BASTANTE	MUCHO
			

16. ¿Tus hermanos te escuchan y tienen en cuenta lo que dices?			
NADA	UN POCO	BASTANTE	MUCHO
			

17. ¿Escuchas a tus hermanos y tienes en cuenta lo que te dicen?			
NADA	UN POCO	BASTANTE	MUCHO
			

18. En la siguiente espiral dibújate en el centro y sitúa alrededor todas las personas o cosas que sean importantes para ti.

Indica con nombres qué significa cada dibujo?



ANEXO II: Ficha de registro de exposiciones

FICHA DE REGISTRO DE EXPOSICIONES		
Fecha:	Nombre:	
¿EXPONE SU TRABAJO?		
SI	NO	Observaciones:
SE IMPLICA EN SU EXPOSICIÓN		
SI	NO	Observaciones:
¿CONTESTA A LAS PREGUNTAS PREVIA REFLEXIÓN?		
SI	NO	Observaciones:
¿LOS DEMÁS LE ESCUCHAN?		
SI	NO	Observaciones:

ANEXO III: Ficha de observación diaria

FICHA DE OBSERVACIÓN

Fecha:

Conflictos detectados

Nº:

Observaciones:

Conflictos resueltos por los propios alumnos sin la intervención de un adulto

Nº:

Observaciones:

Conflictos resueltos por el profesor

Nº:

Observaciones:

Conflictos que quedan abiertos pendientes de resolución

Nº:

Observaciones:

Conflictos en donde hay siempre los mismos protagonistas

Nº:

Observaciones:

Protagonistas y motivos de los conflictos

Protagonistas:

Motivos:

Iniciativas o propuestas conjuntas. Protagonistas.

Nº:

Protagonistas:

Niños que no participan en las propuestas comunes. Protagonistas y motivos.

Protagonistas:

Motivos:

Estimación del número de alumnos interesados por el aprendizaje en el aula

Observaciones: