

**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

Diseño de una metodología para una Propuesta de Intervención interdisciplinar a través de la Educación Artística

Trabajo fin de grado presentado por: Jacobo Gómez Briz
Titulación: Grado de Maestro en
Educación Primaria
Línea de investigación: Propuesta de intervención
Director/a: Silvia Carrascal Domínguez

Potes
15 de julio de 2015
Firmado por:
JACOBO GÓMEZ BRIZ

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.8. Métodos pedagógicos

*“Creo que el arte es en sí un proceso educativo.
Las disciplinas artísticas son una forma de educarse
y nos llevan a lugares a los que solo ellas pueden llevarnos.”*

(Yáñez, 2012)

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado se presenta como una propuesta de intervención que describe una metodología alternativa de enseñanza para abordar de manera interdisciplinar, activa y experiencial, aspectos de diferentes áreas del currículo de Educación Primaria: concretamente Educación Plástica y Visual, Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Para desarrollar esta propuesta se ha partido de la transcripción al contexto escolar de metodologías ligadas a la educación no formal, así como en el potencial multidisciplinar de la Educación Artística.

Desde el área de Educación Plástica y Visual, y utilizando como pretexto la reinterpretación de distintos hitos de la Historia del Arte, se ha pretendido llevar a cabo una experiencia educativa que ofrezca herramientas y alternativas para abordar distintos aspectos de la enseñanza y dar recursos para construir conocimientos propios, además de distintas perspectivas a la resolución de un problema.

Palabras clave:

Educación Primaria, Educación Artística, Interdisciplinariedad, Historia del Arte, Metodología experiencial.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN	1
1.1.- Justificación	1
1.2.- Objetivos	3
1.2.1.- Objetivo general	3
1.2.2.- Objetivos específicos	3
1.3.- Metodología	4
 CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	 6
2.1.- Nuevos modelos de Educación	6
2.1.1.- El contexto de la escuela actual	6
2.1.2.- Educación no formal y Escuela	8
2.2.- La Educación Plástica y visual en otras áreas de enseñanza	9
2.2.1.- Lengua y Literatura	10
2.2.2.- Matemáticas	12
2.2.3.- Ciencias Naturales	12
2.2.4.- Ciencias Sociales	13
2.3.- Enfoques metodológicos de la Educación Artística	14
2.4.- Análisis de la Arqueología Experimental como metodología	15
 CAPÍTULO 3: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	 19
3.1.- Introducción	19
3.2.- Justificación de la Propuesta	19
3.3.- Contextualización	19
3.3.1.- Centro	19
3.3.2.- Monitores del taller	20
3.3.3.- Alumnos participantes	20
3.3.4.- Espacio	21
3.4.- Objetivos	21
3.5.- Metodología	22
3.6.- Temporalización y cronograma	23
3.7.- Actividades	24
3.7.1.- Paleolítico	24

3.7.2.- Neolítico	26
3.7.3.- Edad de los Metales	27
3.7.4.- Edad Antigua: Egipto	29
3.7.5.- Edad Antigua: Grecia	31
3.7.6.- Edad Antigua: Roma	33
3.8.- Materiales y recursos	34
3.9.- Evaluación de la actividad	36
 CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	39
4.1.- Conclusiones	39
4.2.- Limitaciones y prospectiva	40
4.3.- Referencias bibliográficas.....	42
 ANEXOS	46
I. Material diseñado para contextualizar las actividades	46
I.I.- Ilustraciones creadas para la actividad del Paleolítico.....	46
I.II.- Ilustraciones creadas para la actividad del Neolítico.....	47
I.III.- Ilustraciones creadas para la actividad de la Edad de los Metales.	48
I.IV.- Ilustraciones creadas para la actividad de Egipto	48
I.V.- Ilustraciones creadas para la actividad de Grecia.....	49
I.VI.- Ilustraciones creadas para la actividad de Roma	49
I.VII.- Mural con la línea del tiempo, completo	50
II. Ejemplos de los recursos y materiales creados por los niños en las Actividades de taller.	51
II.I.- Actividad “Paleolítico”	51
II.II.- Actividad “Neolítico”	52
II.III.- Actividad “Edad Antigua: Egipto”	53
II.IV.- Actividad “Edad Antigua: Grecia”	54

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

Este Trabajo de Fin de Grado, configurado como una Propuesta de Intervención, surge del diseño metodológico desarrollado durante el transcurso de un taller de Dibujo y Pintura ofertado dentro del programa de actividades extraescolares de un centro de Primaria. Se presentaba el reto de la realización de actividades que resultaran amenas y didácticas, para una clase con alumnos de diferentes edades y cursos, habiendo plena libertad en la planificación y realización de las mismas.

Para abordarlo se partió de una idea: experimentar una metodología de trabajo en la que jugando a ser artistas se pudiera abordar, de forma transversal, contenidos de diferentes áreas del currículo de Primaria. Para ello se tomaría como referencia una reinterpretación contemporánea de distintas épocas y estilos a lo largo de la Historia del Arte, de manera que, además de divertirse creando, pudieran aprender diferentes aspectos de otros períodos históricos y tocar indirectamente, conceptos de Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Sociales y Naturales, así como introducirse en la observación y exploración como vías de aprendizaje.

Este fue el germen que inició la idea de este trabajo que aquí se presenta y en el que se pretende exponer todas las potencialidades que esta metodología puede aportar trasladada y adaptada al ámbito escolar del aula.

1.1.- Justificación

La justificación de este trabajo viene dado por tres motivos: el valorar la importancia de la creatividad y la Educación Artística en el discurso de un nuevo modelo de escuela; la demostración del potencial educativo de la Educación Plástica y Visual, así como sus posibilidades como herramienta de trabajo en un entorno de enseñanza interdisciplinar; y la consideración del alumno como partícipe activo de su propia enseñanza, desde una perspectiva activa, amena, significativa y motivacional.

El acceso a la cultura y al arte, conjunto a la educación, es un derecho fundamental e inherente al ser humano. Por este motivo los principales organismos, instituciones y

administraciones se han hecho eco de recalcar la importancia de estas actividades a fin de garantizar estos derechos en la formación de la persona. De esta manera, la I Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, celebrada en Lisboa en marzo de 2006, terminaba como compendio de las deliberaciones y conclusiones con una Hoja de Ruta que servía de guía a las distintas políticas educativas y culturales de los distintos países y sociedades. En ella se marcaba la importancia de la cultura y las artes como componentes básicos de una educación integral que permita al individuo desarrollarse plenamente (UNESCO, 2006). La Resolución del Consejo relativa a una Agenda Europea para la Cultura (2007) marcaba a la cultura como catalizador de la creatividad, citando a la educación artística como desarrolladora de creatividad e innovación. El informe de la Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa de la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (2009) apuntaba que “las investigaciones sobre el potencial de la educación artística para aumentar la creatividad de los jóvenes subrayan la necesidad de una continua mejora de su calidad” (p. 3). En la II Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, celebrada en Seúl en 2010, se reseñaba el “fomentar mediante la educación artística la transformación constructiva de los sistemas y las estructuras de enseñanza” (UNESCO, 2010, p. 4). Así mismo, las políticas que han guiado la Administración Educativa han tenido en cuenta a la Educación Artística en sus programaciones. Haciendo un breve repaso de estas políticas partimos de la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo (2006) en la que se recogió la “Conciencia y expresiones culturales” como una de las ocho competencias clave para el aprendizaje permanente: esto ha marcado la tendencia de la legislación educativa española, primero con la incursión de la “Competencia cultural y artística” en la LOE (2006), como una de las ocho competencias básicas y, posteriormente dentro de la competencia, de “Conciencia y expresiones culturales”, de las siete de la LOMCE (2014).

Queda patente que organismos, administraciones e instituciones apuntan conjuntamente a la importancia de la Educación Artística por su desarrollo de la creatividad. Ser creativos es una labor que implica originalidad, esfuerzo y continuo cambio en busca de la mejora. La labor del docente, por su propia naturaleza, ha de adaptarse a los alumnos, conectar con ellos de tal manera que pueda encontrar la mejor manera de producir la

enseñanza. Como apunta Clouder (2012) en la presentación de un informe sobre educación y creatividad, “al ofrecer a los niños un plan de estudios con alto contenido en experiencias artísticas de calidad, estos serán más capaces de desarrollar su potencial, disfrutar de bienestar físico y mental y transmitir estos beneficios a muchos otros” (p. 14), dando, así buena muestra de los beneficios del arte en la enseñanza.

Pero es cierto que, muchas veces las metodologías que se siguen en las aulas aún siguen enclaustradas en procedimientos de enseñanza basadas en fórmulas y sistemas pasivos, o con pocas alternativas y falta de enfoques múltiples. Muchas veces se adolece de la participación activa del alumno, la cabida de su punto de vista o su construcción personal del conocimiento. Los nuevos modelos de enseñanza, apoyados en nuevas teorías, como la Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1993), y conformes a las necesidades de un nuevo modelo de sociedad cambiante, a menudo chocan con los antiguos patrones educativos fundamentados en la anquilosada tradición heredada. Como tal, ha de buscarse modelos de enseñanza que se adecuen a este nuevo perfil de alumno, lo que obliga a adaptar la manera de trabajar y entender la educación y hacer partícipe, y principal protagonista, al alumno de su propia enseñanza.

1.2.- Objetivos

1.2.1.- Objetivo general

El objetivo general que se pretende con este trabajo es:

Diseñar una Propuesta de Intervención para Educación Primaria que permita integrar las posibilidades educativas de las Artes Plásticas en un contexto didáctico multidisciplinar y experiencial

1.2.2.- Objetivos específicos

- Reflexionar sobre el estado actual de la escuela y describir cómo un discurso de Educación Artística tiene cabida en ella.

- Indagar a través de distintas metodologías de educación no formal, para poder extraer recursos metodológicos que puedan ser importados al contexto escolar.
- Analizar los nexos en común entre las disciplinas y sus contenidos para poder abordarlos de una manera interdisciplinar.
- Realizar un estudio teórico sobre la metodología tratada en una práctica real en un taller de Actividades Extraescolares, con intención de encontrar una estructura metodológica que adaptar al aula de primaria.

1.3.- Metodología

Para planificar y elaborar esta Propuesta de Intervención se toma por base una estrategia teórico-práctica, estructurada en tres fases de actuación, que se corresponden respectivamente a una planificación, desarrollo y conclusión.

La primera fase, de planificación, sirve de marco teórico al posterior desarrollo de la propuesta. En su tratamiento, se parte de un estudio del contexto actual de la escuela, para proseguir con una indagación sobre teorías de autores que abogan por nuevos modelos educativos. Tras esto, se reflexiona sobre la Educación Artística y su potencialidad en otros campos de la educación, con especial foco en las áreas de Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Finalmente, se analiza sobre algunas metodologías que, aun partiendo del campo de la educación no formal, pueden servir de sustento al diseño de un método de trabajo trasladable al ámbito de una clase de Primaria; así mismo, y ligado a esta última idea, se explora en la estructura metodológica de la Arqueología Experimental como disciplina cuyos procedimientos se pueden adecuar al contexto escolar.

Las fuentes que se han manejado en este primer punto de la investigación son estudios, informes y análisis de especialistas sobre educación; artículos y ensayos sobre proyectos didácticos basados en metodologías que integren el arte y la creatividad como recurso didáctico; y, finalmente, una línea de trabajo en relación con fuentes sobre proyectos concretos de Arqueología Experimental a partir del estudio de boletines.

La fase de desarrollo se corresponde con la descripción de la propuesta de intervención. Las fuentes tratadas en este punto se basan en la experiencia directa de la planificación, estructuración y desarrollo de una práctica real realizada en un taller de actividades extraescolares de un centro de Primaria. La experiencia es detallada con el objetivo de analizar la metodología desarrollada: un juego de roles en el que se parte como pretexto de distintos momentos, técnicas o estéticas de la Historia del Arte para, reinterpretando (nunca recreando de una manera literal), poder abordar contenidos interdisciplinares de otras áreas del currículo de Primaria.

Para finalizar, y a modo de compendio de lo desarrollado y estudiado en este trabajo, en la fase final, correspondiente a las conclusiones, se realiza una breve reflexión sobre la resolución del trabajo, analizando los problemas de limitaciones en la aplicación y desarrollo de un proyecto de estas características, así como una prospectiva que trate de explorar sobre una posible aplicación e implicación futura.

De la misma manera que se presenta esta propuesta, también ha sido creado material y recursos para su desarrollo, los cuales son mostrados en los apartados finales de este trabajo, correspondiendo a los anexos del mismo.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2.1.- Nuevos modelos de Educación

2.1.1.- El contexto de la escuela actual

La escuela cambia: es una institución viva, que a lo largo de los años se ha ido adecuando conforme a los diferentes grupos humanos, sociedades y tiempo.

Pero en los últimos años el panorama que puede verse es de continua mutabilidad, en el que el cambio continuo parece ser la norma. Los cambios sociales, culturales y tecnológicos han dejado obsoletos a los planteamientos tradicionales de la escuela, dando paso a un nuevo modelo de sociedad, llamado postindustrial, de la información, comunicación o del conocimiento (Prats y Reventós, 2005). De esta manera, apuntaban los directores del informe *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?* el referente del contexto de sociedad actual y, por ende, de la escuela: un modelo de cambio venido de la mano de la expansión digital. Este arquetipo general de continua transformación en los países occidentales es especialmente paradigmático el caso español. En este mismo estudio referido, Prats (2005) analizaba la cuestión del caso concreto del sistema educativo español actual, destacando los siguientes puntos:

- Un acelerado proceso de cambio y modernización. En 30 años se ha recorrido un trayecto que otros países europeos de tradición democrática han ido construyendo a lo largo del siglo XX.
- Vaivenes legislativos de la educación española a lo largo de su historia, lo que ha llevado a una sensación de inestabilidad por parte de los docentes y a cierto recelo con políticos y administración.
- El crecimiento del propio sistema educativo, tanto a nivel cualitativo como cuantitativo.
- Las transformaciones sociales y cambios en los objetivos del sistema educativo: mayor escolarización; mayor acceso al consumo; la problemática de la inserción en el mundo laboral; receso de la práctica sentimientos religiosos; escepticismo en políticos e

instituciones; descenso del asociacionismo y repliegue de la privacidad

En este nuevo panorama cabría preguntarse si el sistema actual es válido o hay que modificarlo para adecuarlo a los nuevos perfiles del alumnado y su entorno. Ante eso surgen varias voces.

Por un lado, la filosofía postmoderna repercute en el mundo de la educación. La visión de la Pedagogía Postmoderna se basa en la autocritica y en la revisión de los contenidos: reprueba la división de disciplinas estancas, objetando que la verdad absoluta no existe y defendiendo un modelo de currículo que incluye la elección de varios tipos de contenido (Moreno y Nuere , 2005)

Pero, por otro lado, otros autores apuntan a la no eliminación de las disciplinas, si no a su transformación. Según Gardner en su obra *La educación de la mente y el desarrollo de las disciplinas* (citado en Moreno y Nuere, 2005), apunta a dos necesidades fundamentales: la primera señala al estudio de la verdad (disciplina científica), lo bello (disciplina artística) y lo bueno (disciplina filosófica); la segunda se centra la necesidad de una educación basada en la comprensión.

Como puede verse, en un panorama tan complejo como el actual surgen distintos puntos de vista sobre cómo adaptar la educación a este nuevo contexto, pero todas las propuestas intentan adecuarse a un entorno de realidad cambiante y, por lo tanto, están sujetas a ser modificadas. La única base fija es su propia mutabilidad con lo que, si ha de hablarse de hacia dónde apuntan las direcciones de esta nueva escuela, es hacia una educación dinámica y versátil, en continuo cambio para adaptarse a una sociedad en continua variabilidad. Surge el concepto de modernidad líquida planteado por Bauman (citado en Moreno y Nuere, 2005), según el cual considera la sociedad en un fluir constante que se adapta a cualquier variación que se pueda percibir.

Dentro de esta nueva realidad, y por terminar con una reflexión más concreta de hacia dónde apuntan los nuevos modelos de educación, vamos a citar las claves que presentan Gardner y Blythe (1993), según las cuales hay cuatro factores fundamentales en la configuración de una reforma educativa hacia un nuevo modelo de escuela:

- Evaluación: evaluar en distintas especialidades y por diferentes procesos cognitivos.
- Currículo: reconfigurar los programas, de manera que se centren en la comprensión, desarrollo de habilidades y conocimientos deseables actualmente y adaptar estos programas a los diferentes estilos de aprendizaje y capacidades de los alumnos.
- Educación de profesores y desarrollo profesional.
- Participación de la comunidad: las crecientes demandas cognitivas de la escuela, los graves problemas de nuestra sociedad actual y las necesidades de apoyo de los estudiantes hacen que sea necesario que otros individuos e instituciones contribuyan al proceso educativo. Buscar nuevas oportunidades para el estudiante en el conjunto de la comunidad.

2.1.2.- Educación no formal y Escuela

En este contexto actual, descrito en el anterior punto, se ha ido perfeccionando y dando mayor importancia a otras formas de Educación, además de la oficial. Conjunto a la Educación formal de la escuela, e informal de la propia vida, se ha perfilado otro modelo: la Educación no formal.

Este sistema tiene cada vez tiene más peso en la Educación, ya que sus prácticas se han ido profesionalizando, y ha desarrollado unos principios teóricos y estrategias características (Herrera, 2006). Estas particularidades han permitido dar respuesta a la cada vez más valorada educación permanente, dando un perfil polifacético, adaptable a enseñar sobre multitud de temas y contextos. Como propiedades de la Educación no formal, la doctora Herrera (2006, 18) apunta las siguientes características.

- Desarrolla teorías o principios propios.
- Se adapta a sus destinatarios y contextos.
- Se redefine continuamente: se diseña y planifica en cada momento.
- Es multidisciplinar.
- Su participación es voluntaria.
- Se desarrolla en espacios diversos, no se circunscribe al aula.

- Utiliza diversidad de medios y recursos.
- Muchas prácticas son participativas.
- Ambiente de aprendizaje relajado
- Se evalúa de forma colectiva el proceso.
- Es profesional

De estas características de la Educación no formal podemos destacar su flexibilidad y adaptabilidad a múltiples contextos, lo que le ha valido para desenvolverse y adecuarse a un entorno de continuo cambio. Esta propuesta metodológica hace reconsiderar una revisión de los planteamientos didácticos de la escuela en la que se desdibujen las fronteras entre educación formal, no formal e informal, a fin de converger y buscar conexiones encaminadas a crear una sociedad más educativa (Nieto y Tejedor, 2003).

Así como la educación formal y no formal se han valido mutuamente para aportarse estrategias y experiencias pedagógicas, hay que hacer una reflexión sobre el nuevo profesor. Ya no sirve con dominar los contenidos propios de su especialidad, sino que, además, debe analizar su práctica educativa desde una perspectiva cultural y crítica (Nieto y Tejedor, 2003). Es una idea que habla de un nuevo perfil de profesor: dinámico, creativo y crítico. Selecciona, no solo del campo puramente académico, el material e instrumentos más aptos que considera para valerse en la enseñanza. Desentraña la educación como un ente unitario y complejo, en el que todos los saberes tienen interrelación y las fronteras entre un campo y otro están diluidas.

2.2.- La Educación Plástica y visual en otras áreas de enseñanza

La Educación Artística ha sido vista desde sus comienzos y a lo largo de la Historia, como una herramienta interdisciplinar y útil para el desarrollo de la propia enseñanza. Moreno y Nuere (2005) hacen un breve análisis de esta concepción de la Educación Artística a través de la historia. Así, desde los planteamientos de Platón y Aristóteles en la Grecia Clásica se consideró el arte como un elemento didáctico más que por sus valores estéticos;

posteriormente se retoma esta idea en el Renacimiento con el marco del Humanismo, una nueva corriente intelectual que integra y globaliza todas las disciplinas; ya en 1900 (y por tanto con el modelo que es heredero el modelo de educación actual) se presentan dos vías de ideologías curriculares: la científico-racionalista (Instrumentalismo) y la romántico-expresiva (Expresión Creativa). Actualmente, la tendencia instrumentalista es la vigente en educación primaria, donde el arte sirve para el desarrollo motriz y de complemento a otras asignaturas.

Tras este breve vistazo puede verse como la Educación Artística, por su propia naturaleza, permite aprender conocimientos y destrezas que proporcionen material y mecanismos para el propio aprendizaje. En la actualidad, cuando se reflexiona sobre el sentido actual de la Educación Artística se tiene muy en cuenta su potencial pedagógico y cognitivo, tanto por su labor socializante como su función subsidiaria de otras disciplinas, instrumentada a partir de sus aportes al desarrollo cognitivo (Sztern, 2012). De esta manera, podemos hacer referencia a la interdisciplinariedad de la Educación Artística y su valor como herramienta educativa en otras áreas.

2.2.1.- Lengua y Literatura

Los niños utilizan los dibujos como herramienta comunicativa, como un lenguaje particular en el que expresar sus experiencias vividas (Puerta de Pérez, 2005). Los niños comienzan a dibujar antes que aprender a leer; y, más allá, sus primeras impresiones del mundo llegan, principalmente, a través de las imágenes, las cuales, en un primer estadio de la vida, tienen un componente comunicativo más fuerte que la palabra. Los primeros niveles de pensamiento son imágenes mentales, que ya usamos antes de utilizar el lenguaje, el razonamiento abstracto y el pensamiento conceptual (Ballester, Fernández y Prieto, 2003). Tener esto en cuenta, desde la óptica de la práctica docente, es especialmente importante en los primeros años de escolaridad. Muchos niños llegan al primer curso de Primaria sin saber leer ni escribir, con lo que los elementos gráficos y visuales son una herramienta didáctica eficaz.

Por otro lado, a medida que se desvinculan de estos elementos como únicos transmisores de conocimiento, la relación de las imágenes y palabras sigue siendo efectiva para la comprensión y explicación de mensajes. Es por eso por lo que el apoyo gráfico de la

Educación Plástica y Visual se muestra como un instrumento útil en la enseñanza de la lectoescritura.

Con respecto a lo que la asignatura de la Educación Plástica y Visual puede aportar a la competencia de *Comunicación lingüística*, es a través de los intercambios comunicativos de estos dos lenguajes, el uso de las normas que les rigen, de la explicación de los procesos que se desarrollan y el vocabulario específico del área que aporta (Casanova, 2012). Al fin y al cabo, como se apuntó anteriormente, los mecanismos básicos del lenguaje funcionan igual en un código gráfico y visual como en uno escrito y hablado.

También la Literatura puede beneficiarse de la Educación Artística. En este caso, hay un primer nexo de unión común entre ambas y es que las dos son categorías de arte y, por tanto, comparten elementos comunes como son que una y otra son vías de comunicación, de expresión de emociones y sentimientos, y que aluden a formas estéticas. La experiencia estética, como la afectividad y la sensibilidad deberían formar parte de un proyecto de aprendizaje para la formación artística en la infancia, como apuntaba Puerta de Pérez (2005).

La literatura es una experiencia intersubjetiva: aunque el texto pueda ser reproducido, hay una parte de él que es reconstruido subjetivamente por cada uno de los receptores (Ingarden 1989:36, citado en Puerta de Pérez, 2005). Pero esta subjetividad y modo de recepción depende de la experiencia previa de cada uno, erradicando ahí la importancia del acercamiento de material literario desde temprana edad para el desarrollo de su dimensión estética (Puerta de Pérez, 2005). Y es en esta necesidad temprana de vinculación con la literatura que precisamos de las imágenes mentales, eminentemente visuales, a las que hacíamos referencia al comienzo de este punto.

Como señalan estos mismos autores, los niños muestran una aproximación e identificación a la literatura según cinco categorías que describen como: “Efecto Asociativo, Efecto Admirativo, Efecto Corporal, Efecto Perceptivo y Efecto Expresivo” (Puerta de Pérez, 2005, 289). Esta última categoría, el Efecto Expresivo, hace referencia a los medios de expresión gráfico-plásticos, que, como se ha apuntado anteriormente, en los niños a edades tempranas la mayoría de las experiencias son de ámbito visual. Por

eso es importante trabajar paralelamente la enseñanza de la plástica y de la literatura como conceptos con interrelación.

2.2.2.- Matemáticas

Las matemáticas hacen alusión a un conocimiento eminentemente lógico y abstracto. Se presenta la dificultad de que, para lograr aprendizajes significativos, los alumnos han de relacionar los nuevos conocimientos con experiencias previas. Por eso, para poder conectar los conocimientos de esta ciencia deductiva en niños cuyo conocimiento del mundo ha sido mediante la interacción real directa, se utiliza una transcripción figurativa de los conceptos abstractos. He aquí la principal conexión entre Matemáticas y la Educación Plástica y Visual.

En alusión a lo que la Educación Plástica y Visual puede aportar a la competencia Matemática, aprender a desenvolverse a través de un lenguaje simbólico es uno de los objetivos del área, como también lo es ahondar en el conocimiento de aspectos espaciales de la realidad y la representación objetiva de las formas (Casanova, 2012).

En este campo de relación entre Plástica y Matemáticas sobresale como nexo común, la geometría ya que ambas se trasladan a conceptos espaciales. En el estudio de esta disciplina convergen conocimientos gráficos y matemáticos, siendo un punto de confluencia entre el análisis y deducción lógica y la representación visual.

2.2.3.- Ciencias Naturales

Las Ciencias Naturales también son una disciplina susceptible de ser abordada desde la Educación Plástica y Visual. Casanova (2012) remarca los nexos entre estas dos áreas, ya que la Educación Plástica y Visual contribuye a los valores trabajados en Ciencias Naturales mediante la utilización de procedimientos que se pueden relacionar con el método científico, como la observación, experimentación y el descubrimiento, reflexión y análisis.

Así mismo, también se relacionan los contenidos de ambos campos. Saura (2005) apunta a que las propiedades para definir un objeto son, a su vez, propiedades que aluden a conceptos plásticos y visuales: tamaño, color y forma; estructura y composición.

Por otro lado, esta misma autora también habla de cómo se pueden interpretar formas y relacionarlas con una función. Así por ejemplo, dice que el ángulo penetra, la onda mueve, la espiral empaqueta, la hélice agarra, el fractal crece y emite (Saura, 2005). De esta manera, se pueden explicar y simplificar fenómenos físicos naturales y creados por el hombre, a través de su semejanza con formas gráficas sencillas.

2.2.4.- Ciencias Sociales

Las Ciencias Sociales, como ciencias humanas, son las que más partícipes pueden hacerse de la Educación Artística en su sentido más profundo. Desde la propia naturaleza del Arte, como actividad eminentemente humana, solo puede ser estudiado desde una ciencia que lo analice desde esa perspectiva.

Según la actual legislación educativa, Ciencias Sociales y Educación Artística convergen en la competencia *Conciencia y expresiones culturales* (LOMCE), heredera de la competencia básica *Competencia cultural y artística* (LOE), sobre la que Casanova (2012) apuntaba como objetivo el conocimiento de las manifestaciones, la valoración de su diversidad y el reconocimiento de aquellos que forman parte del patrimonio cultural.

Por otro lado, en el currículo de la asignatura de Ciencias Sociales en Primaria se atiende a dos vías: por un lado el estudio del entorno del hombre, la Tierra, la actividad humana, la geografía; por otro, su contexto a través del tiempo: la Historia. Sobre lo primero, la didáctica puede apoyarse en unos recursos gráficos, visuales o manipulativos para simplificar y hacer más intuitivos y visuales los elementos a tratar: como por ejemplo a través de mapas, gráficos e ilustraciones. En el caso de la Historia la conexión más clara con la Educación Artística es a través de la Historia del Arte, como rama de esta. Y es que, a través de la disciplina de la Historia del Arte, puede profundizarse y comprenderse muchos elementos contextuales de cada época retratada. En este aspecto concreto se hará, posteriormente, hincapié en el diseño del Propuesta de Intervención.

Algo que caracteriza a las distintas ramas de las Ciencias Sociales es su interrelación mutua, su interdisciplinariedad, ya que, aunque cada una estudia y se especializa en una dimensión humana, todas convergen en el mismo objeto de estudio: el hombre.

Es por ello por lo que el Arte, y por ende, la Educación Artística, no pueden ser desvinculadas del resto de las Ciencias Sociales.

2.3.- Enfoques metodológicos de la Educación Artística

Cuando se habla de la educación artística, se parte de una amplia y variada amalgama de enfoques y propuestas metodológicas. Esto viene dado por lo amplio del concepto de arte, sus múltiples interpretaciones, porque aludir a un campo de fuerte componente subjetivo y por la propia división del concepto de educar y educación.

Según Moreno y Nuere (2005), las dos polaridades del concepto de educación vienen originadas desde las dos raíces del término: *educare* y *ex-ducere*. Así, mientras *educare* está más relacionado con “instruir”, *ex-ducere* está más vinculado al concepto de “extraer”. Estas mismas autoras, refiriéndose al segundo modelo, apuntan a que está basado en la estimulación y motivación intrínseca del alumno, favoreciendo la búsqueda, investigación y exploración personal: “este modelo cognitivo propone que el sujeto, cuando tiene una experiencia nueva, responde a ella no diferenciando claramente el estímulo de la respuesta, sino que desde sus conocimientos previos, lo asocia a lo exterior y lo convierte en algo interior” (p. 14). Por esta asociación, este modelo se enlaza directamente con la idea de aprendizaje significativo, vinculando lo nuevo con lo ya sabido, estableciendo vínculos que sirvan de apropiación de esto nuevo como propio. Esta visión es la que lleva a la idea de profesor-guía, que estimula y hace partícipe al alumno de su propia educación, siendo este el protagonista desde una perspectiva de primera persona.

Para buscar los fundamentos pedagógicos que sirvan de guía a un modelo activo de trabajo, se utilizará de base la interpretación que hacen Calaf, Fernández y Fontal (2003) de los trabajos de Stenhouse fundamentados en el “Humanities Curriculum Project”, según lo cual, las autoras extraen los siguientes principios procedimentales (p. 21):

- Provocar una situación para suscitar interés de los escolares.
- Tomar conciencia de las imágenes e ideas suscitadas para desarrollarlos de forma plástica.
- Trasladar estas imágenes o ideas, que devienen de códigos gestuales, verbales, auditivos, visuales o táctiles, a códigos gráficos y viceversa.
- En el conjunto del grupo-clase, valorar los hallazgos realizados, para desarrollar el criterio artístico individual.
- Recrear esa imagen/idea con una estética personal y creativa y una técnica específica.
- Integrar estos hallazgos como una actividad válida para el grupo.
- Tomar conciencia de la capacidad creativa de cada uno, haciendo una reflexión sobre el proceso desarrollado desde una perspectiva del estudiante artistas

Este enfoque marcará la clave para el desarrollo metodológico que, conjunto a las aportaciones que se están analizando, será posteriormente desgranado en las actividades de la Propuesta Educativa.

2.4.- Análisis de la Arqueología Experimental como metodología

“La Arqueología Experimental como vía metodológica, requiere de un continuo proceso de reflexión, que trate de organizar su desarrollo y ámbitos de aplicación”

(Baena, Carrión, Conde y Velázquez, 2000, 1)

Esta frase bien podría aplicarse, en el campo educativo, cuando se habla de la evaluación. Y no es el único nexo que puede encontrarse entre estas dos disciplinas, en apariencia, tan

disparos. En este apartado se analizará la disciplina de la Arqueología Experimental y su metodología de trabajo, con la idea de poder extraer métodos o recursos que puedan ser adaptados al aula.

La razón de incluir este punto viene dado por el enfoque metodológico y participativo se pretende en esta propuesta, así como a su visión de recreación de la Historia (o, en este caso, de la Historia del Arte), desde una perspectiva partícipe.

Sobre la Arqueología Experimental, Baena (1997) la define dentro del campo de la Arqueología, como “un modelo de contrastación de hipótesis a través de la experimentación que de forma rigurosa admita la validez [...] de un proceso técnico desarrollado en la actualidad” (p. 3).

En cuanto al proceso de trabajo de la Arqueología Experimental, Baena (1997) establece las pautas a seguir en el proceso de trabajo e investigación, siendo:

- Partir del planteamiento inicial de un problema
- Establecer un procedimiento de trabajo o experimentación
- Proceder a la experimentación
- Valorar los resultados obtenidos

Puede verse como estas pautas metodológicas no distan mucho de las utilizadas por los profesores en la escuela, lo cual sirve como un primer nexo con el contexto escolar.

Por otra parte, la Arqueología Experimental es utilizada como herramienta didáctica en museos, exposiciones, yacimientos y centros de interpretación, ya que es una forma de comprensión y asimilación del Patrimonio intuitiva, motivacional y amena, como señalan Cuartero, Martín, Rubio y Sanmartí (2012). Estos autores, apuntan a los valores divulgativos de esta disciplina como recurso didáctico; remarcando entre sus beneficios:

- Se implica al participante en la actividad, participando de forma activa a través del diálogo de preguntas y respuestas, haciéndolo partícipe y no únicamente un simple receptor.

- Aborda la realidad no solamente de una manera visual, si no táctil y sonora. Esto lo hace idónea para trabajar desde distintos tipos de inteligencias y lo hace apta para participantes con discapacidades.
- Permite el desarrollo psicomotriz, al poner en práctica gestos y técnicas de trabajo relacionadas con el desarrollo de una actividad.
- Tiene implícitos contenidos actitudinales que dan una visión crítica, reflexiva y de concienciación.

De aquí también se puede extraer que las técnicas pedagógicas expuestas son de completa transposición al quehacer diario del aula.

Volviendo a estos mismos autores, hacen un análisis de las variaciones en el discurso según las características y necesidades de cada grupo, lo que hace tenerlo en cuenta para la confección de un proyecto educativo. Así, en función de la edad y aptitudes de los participantes, se establece el siguiente cuadro:

“Participantes de 4 a 6 años: percepción sensorial. Familiarización con las propiedades táctiles, visuales, sonoras y olfativas asociadas a los materiales didácticos, contenidos para el aprendizaje de denominación de distintos objetos y materiales.

Participantes de 6 a 10 años: consolidación de conceptos básicos de humanidades y biología; desarrollo de la psicomotricidad.

Participantes de 10 a 16 años: participación en actividades ligadas a la fijación de nociones elementales sobre la Prehistoria, Edad Antigua y Época Medieval/aprendizaje desde la multidisciplinariedad y el trabajo en equipo/ contenidos actitudinales ligados al respeto del Patrimonio.

Participantes a partir de 16 años: fomentar el pensamiento crítico/ ayudar a crear una actitud lógica, orientada a la investigación y el desarrollo propio de los medios y procedimientos para el aprendizaje/ contenidos actitudinales ligados al respeto del Patrimonio.

Otros: Igualmente ofrecemos contenidos específicos y discursos orientados en el caso de tratarse de grupos de participantes con minusvalías o grupos de integración.” (Cuartero, Martín, Rubio y Sanmartí, 2012, p. 128)

Hasta ahora se han analizado las similitudes de la Arqueología Experimental y la escuela, pero no hemos de olvidar que son disciplinas muy diferentes. Por ello, se hace necesario repasar también sus diferencias para, teniéndolas en cuenta, poder adaptarlas al pretendido marco de interés didáctico escolar. Desde su esencia primordial, se puede establecer la diferencia que erradica entre ambas disciplinas: por un lado, en palabras de Baena (1998), la Arqueología Experimental profundiza en el conocimiento del pasado a través de distintas vías de trabajo e investigación sobre el propio pasado; sin embargo, por otro lado, en la escuela lo que pretendemos es buscar conocimientos del presente, siendo el propósito educar a los niños para construir su futuro. Por ello que, mientras la Arqueología Experimental parte de una disciplina de imitación o reproducción de técnicas y útiles, la escuela no trata de imitar técnicas, sino que las interpreta para un fin concreto: establecer un aprendizaje determinado. En el caso de la propuesta a desarrollar, se va a utilizar este rol de recreación como pretexto para ser orientado hacia unos objetivos didácticos concretos; es función de esto que se establecerán los principios de la metodología que va a ser desarrollada el capítulo 4 de este trabajo.

CAPÍTULO 3: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3.1.- Introducción

El siguiente apartado de este trabajo se basa en la descripción de las actividades desarrolladas entre octubre y noviembre del curso 2014/2015 en un taller de actividades extraescolares de Dibujo y Pintura del CEIP Concepción Arenal. Durante el transcurso de esas clases, se ha podido llevar a cabo la experimentación de una metodología que, partiendo del análisis y recreación artística de distintos hitos de la Historia, trabajara de manera tangencial e interdisciplinar, contenidos del currículo de Primaria.

Tomando como base la experiencia realizada y a la valoración de los resultados se pretende desgranar una experiencia didáctica que pueda ser adaptada a las aulas, en el contexto académico de las clases ordinarias de Educación Plástica y Visual.

3.2.- Justificación de la Propuesta

Conjunto a la labor teórica y bibliográfica recogida en el Marco Teórico de este trabajo, este capítulo tiene su justificación en la aplicación práctica y evaluación de algunos de los procesos allí recogidos y analizados.

Esta parte práctica se argumenta en la investigación cualitativa de los sistemas de trabajo que se han ido estudiando y desarrollando, con el objetivo de integrar esta metodología en el futuro Proyecto Educativo. Se pretende estudiar el proceso educativo desde dentro, desde la propia práctica del proceso.

3.3.- Contextualización

3.3.1.- Centro

El centro en el que fue desarrollada la actividad es el CEIP Concepción Arenal. El centro se ubica en Potes, un municipio de 1.421 habitantes, capital y centro neurálgico de la Comarca de Liébana, concentrándose en él los principales servicios y comercios

de la zona. Al centro acuden niños de toda la comarca, sirviéndose principalmente del transporte escolar.

La comarca de Liébana cuenta con 5.860 habitantes, distribuidos en siete municipios: Cabezón de Liébana, Camaleño, Cillorigo de Liébana, Pesaguero, Potes, Tresviso y Vega de Liébana. Tradicionalmente ha sido una zona agraria y ganadera, pero actualmente ese tradicional estilo de vida ha evolucionado a un predominio del sector terciario orientado hacia el turismo.

Aun así es una comarca muy despoblada, con un problema de envejecimiento de la población que en los últimos años ha sido ligeramente mitigado por la llegada de trabajadores inmigrantes, principalmente de Europa del Este, y en menor medida, Iberoamérica. A pesar de ello el porcentaje de alumnos inmigrantes en el centro no es muy elevado. La dispersión y despoblación de la comarca también marca el perfil de los alumnos, que difiere mucho de los que viven en Potes, donde hay más servicios y lugares de ocio, deportes o actividades culturales, a los que viven en los pueblos, donde las posibilidades son más limitadas, e incluso, muchas veces, son el único niño del pueblo. En este contexto, y para ofrecer alternativas de actividades de ocio en la zona, el centro se inscribe en el proyecto PIPO (Plan de Apertura de Centros a la Comunidad), entre los cuales se inscribe este taller de Dibujo y Pintura en el que se ha desarrollado esta práctica.

3.3.2.- Monitores del taller

Los monitores del taller han sido: Jacobo Gómez Briz como monitor y coordinador de la propuesta educativa; y Diana Hidalgo Merino, monitora del taller y profesora de inglés en el colegio.

En ambos casos es el segundo año que se encuentran al mando del Taller de Dibujo y Pintura.

3.3.3.- Alumnos participantes

Los alumnos participantes son un grupo heterogéneo de distintas edades y cursos de primaria y que representan la variedad de perfiles de alumnos del centro. Muchos de ellos son del propio municipio o alrededores y otros se sirven del transporte escolar.

En este grupo, hay un alumno con Necesidades Educativas Especiales (Eugenio), para el que se ha presentado una adaptación más guiada de la actividad.

Alumnos participantes. Ciclo y curso (entre paréntesis):

- Primer ciclo: Noa, Andrea, Marco, Juan (1º); Laura, Amaya, Paula (2º);
- Segundo ciclo: Mauro, Jaime (3º); Eugenio (4º)
- Tercer ciclo: Julia (5º); Vanesa (6º), Celia (6º)

3.3.4.- Espacio

Esta propuesta ha sido concebida para ser impartidas en el aula multidisciplinar del CEIP Concepción Arenal, el cual es utilizado como laboratorio durante el horario lectivo, y como aula de Dibujo y Pintura en las actividades extraescolares. Esta práctica se ha generado en el contexto de dicho taller de Dibujo y Pintura, de las ofertas de actividades del centro enmarcadas en el Proyecto PIPO.

3.4.- Objetivos

Objetivo principal de la propuesta

- Poner en práctica la metodología analizada y la propuesta diseñada, a fin de evaluar su eficacia y su adecuación a un futuro proyecto educativo.

Objetivos del taller:

- Realizar actividades lúdicas, de aprendizajes artístico-plásticas.
- Aprendizaje de diversas técnicas a través de un repaso por distintos hitos de la Historia del Arte.
- Introducir y desarrollar distintos contenidos del currículo de primaria, a través de actividades plásticas.
- Fomentar el aprendizaje desde distintas perspectivas y abordado desde distintas inteligencias.

Objetivos de la investigación:

- Investigar sobre el proceso metodológico teórico-práctico a seguir.
- Realizar actividades conformes a esta metodología.

- Evaluar la validez del proceso de interdisciplinarización de las distintas áreas a través de las artes plásticas y valorar su posible adaptación al contexto escolar.

3.5.- Metodología

La metodología a seguir en estas actividades se basa en un sistema teórico-práctico que combina teoría y práctica. En la parte teórica se explica un determinado periodo histórico y su correspondencia artística. En la parte práctica, basándose en esas épocas vistas, se comienza una actividad fundamentada en la reinterpretación de ese arte y que trate transversalmente contenido curricular de otras materias. Es importante recalcar que no se ha procurado copiar o imitar cada estilo, si no servirse de ese pretexto como recurso y herramienta para ser utilizado en la solución de otros problemas.

Cada una de estas actividades es introducida a partir de una serie de cinco ilustraciones, las cuales sirven para contextualizar, explicar cada periodo histórico y las actividades humanas que en él se realizaban. De tal manera, se seguía siguiente descripción: la primera diapositiva se representa un personaje ataviado con la vestimenta propia de una época; la segunda, tercera y cuarta a los modos de vida, descubrimientos y tecnología de la época; la quinta y última al período de la Historia del Arte en la que se desarrolla cada actividad. En vez de recurrir a la clase magistral se comienza con un diálogo de preguntas y respuestas con los alumnos, del tipo: “¿Por qué va así vestido este individuo? ¿Qué hace? ¿Sabéis por qué? ¿Podríais decir a qué periodo histórico pertenece? ¿Qué sabéis de ese período?”, etcétera. Se guía las respuestas de los niños para que no se desvíen en lo anecdótico y se va puntualizando las explicaciones. De esta manera, visual y a través del diálogo, es contextualizado el trabajo (véase ANEXO I).

Posteriormente, el desarrollo de la parte práctica de la actividad sigue una propuesta dada a partir de lo visto, en la que los alumnos tienen que resolver un problema más o menos abierto. Se procura que logren una resolución propia a partir de lo visto, reinterpretando los modos de trabajo para adaptarlos a las necesidades de la actividad. Se pretende que en su proceso se tenga que recurrir a conocimientos de temas trabajados en otras asignaturas, o que en el propio desarrollo se trabajen esos temas.

Posteriormente, en el apartado de Actividades se desarrollará la explicación, contenidos y objetivos de cada actividad.

El final de la clase es para la puesta en común con los compañeros. De esta forma, se valora y evalúa la actividad y la solución que ha aportado cada uno en su resolución (véase ANEXO II).

Al ser un grupo heterogéneo de edades y cursos, las actividades tocaban distintos puntos del currículo (algunos ya tienen conocimientos sobre los temas tratados, otros aún no lo habrán visto), lo que sirve para que cada alumno tome un papel en el taller. Así, los alumnos de mayor edad pueden ayudar y orientar a los más pequeños, explicando y aconsejando. Los contenidos correspondientes a las actividades a desarrollar son, igualmente, heterogéneos, con vistas a que al menos, incluyan materia y disciplinas propias de cada curso de los representados por los alumnos. Así, se puede analizar cómo se adecua la actividad a cada edad y la función que toma cada alumno con respecto a la propia actividad, a su desarrollo y su relación con los demás compañeros.

3.6.- Temporalización y cronograma

La propuesta se ha dividido en seis actividades, que conforme al formato del taller en el que se ha basado su práctica, a desarrollar en seis sesiones de hora media cada una, siendo una sesión cada semana.

La fecha de realización de las mismas fue del 14 de octubre al 18 de noviembre de 2014. Siendo así el calendario de actividades:

- Martes, 14 de octubre de 2014: Actividad *Paleolítico*
- Martes, 21 de octubre de 2014: Actividad *Neolítico*
- Martes, 28 de octubre de 2014: Actividad *Edad de los Metales*
- Martes, 04 de noviembre de 2014: Actividad *Edad Antigua: Egipto*
- Martes, 11 de noviembre de 2014: Actividad *Edad Antigua: Grecia*
- Martes, 18 de noviembre de 2014: Actividad *Edad Antigua: Roma*

Si bien se siguió este cronograma para temporalizar las actividades, en algunas de ellas, como en el caso de la Actividad “*Edad Antigua: Egipto*”, cabe la posibilidad de ser

desarrolladas en más de una sesión, debido a su multitud de variables de actuación. Otras, como la de *“Prehistoria: Edad de los Metales”* precisarán de robar cinco minutos a la siguiente sesión para que puedan ver los resultados, ya que no los obtienen en el mismo día del desarrollo de la actividad.

El esquema estructural por clase es similar en todas las actividades:

Introducción y contextualización. Primeros 15 minutos. Se presentan unas imágenes sobre el periodo histórico concreto del que tocaba en cada actividad y se abordan a través de las intervenciones aportadas entre todos los participantes. Para ello se parte de las ilustraciones creadas a tal fin que son incluidas en los ANEXOS de este trabajo (véase ANEXO I).

Propuesta de la actividad. Duración 5-10 minutos. Se propone un problema abierto, al que hay que dar solución sirviéndose de alguna idea extraída de la reinterpretación de los sistemas y métodos del periodo histórico que se han en la introducción y contextualización de la actividad. Se les indica que no sirve la imitación o copia literal, si no la adaptación a la resolución del problema dado.

Realización de la actividad: 40-45 minutos. Cada alumno trabaja en su propuesta individual y personal con las pautas dadas.

Puesta en común y conclusiones. 15 minutos. Los alumnos muestran su trabajo a los compañeros: explican qué, cómo y por qué lo han hecho y valoran cada propuesta.

Limpieza, recogida y ordenamiento del material. Últimos 10 minutos. Se dedica este tiempo a dejar la clase ordenada antes de dejarla.

3.7.- Actividades

3.7.1.- Paleolítico

Contenidos:

- La Prehistoria: el Paleolítico. Características, formas de vida, producciones del ser humano (Ciencias Sociales)
- Características y componentes de un ecosistema (Ciencias Naturales).
- Manipulación y transformación de objetos para su uso (Educación plástica y visual).

Objetivo de la actividad:

- Reconocer el arte paleolítico y el contexto en el que se enmarca.
- Conocer qué es un ecosistema y las relaciones y vínculos de sus componentes.
- Familiarizarse con el uso y manejo de materiales naturales para sus producciones plásticas.

Descripción de la actividad:

Parte la actividad con la presentación y contextualización del Paleolítico, a través de cinco ilustraciones creadas a tal efecto:

- Un hombre ataviado con pieles y herramientas rudimentarias en una cueva.
- El mismo personaje elaborando herramientas básicas de piedra.
- Nuestro personaje cazando.
- El mismo hombre recolectando frutos.
- Nuestro personaje en el interior de una cueva, realizando pinturas rupestres en la pared.

(Véase ANEXO I.I)

Se comienza con las preguntas a medida que avanzábamos las imágenes:

- *Viendo el personaje ¿A qué período de la Historia creéis que corresponde? ¿Por qué?*
- *¿Qué está haciendo? ¿Cómo lo hace? ¿Por qué lo hace?*
- *¿Por qué creéis que pinta las paredes? ¿Cómo son los dibujos?*

A medida que avanzan en sus opiniones, se va guiando la actividad para que no se desvíen o introduzcan datos erróneos. Se propone el trabajo a realizar:

“Vamos a jugar a trabajar como los hombres prehistóricos, o sea, representar la naturaleza con elementos naturales. Entre todos vamos a realizar un ecosistema, para ello vamos a partir de lo que podamos encontrar y recrear distintos elementos del ecosistema”.

Para ello se les facilita distintos tipos de materiales naturales (distintos tipos de rocas, madera, tierras) con la intención de que reconozcan sus diferencias según su origen, y a partir de ahí las utilicen en la actividad para recrear animales, plantas y demás seres, que luego contextualizarán en la maqueta de un ecosistema. Para ello han de ponerse de

acuerdo entre ellos para ver qué elementos del ecosistema va a representar cada uno. La forma de reinterpretar esos materiales es libre: pueden aprovechar la forma de las propias piedras, unir otros elementos como ramas y rocas, pegar unas piedras con otras para adaptarlas a la forma que querían, etcétera (véase ANEXO II.I).

Finalmente, han de unir todas sus creaciones en una maqueta de un ecosistema y explicar las relaciones entre los distintos seres que han creado. De esta manera, pueden ver las distintas propuestas de los compañeros y aprender sobre las relaciones de los seres vivos y entorno en un ecosistema.

3.7.2.- Neolítico

Contenidos:

- La Prehistoria: el Neolítico. Características, formas de vida, producciones del ser humano (Ciencias Sociales)
- Diferentes posibilidades de representación gráfica: estampado en positivo/negativo; composición (Educación plástica y visual).

Objetivo de la actividad:

- Reconocer el arte paleolítico y el contexto en el que se enmarca.
- Experimentación de distintos tipos de estampados, texturas y materiales

Descripción de la actividad:

Al igual que en la anterior actividad, se parte de la representación de las ilustraciones que contextualizan el tema, en este caso el Neolítico.

- Un chico y una chica, ataviados con ropajes toscos, en un poblado.
- La chica cuidando el ganado con un perro.
- El chico cultivando cereales.
- El chico y la chica elaborando distintos objetos de barro y de piedra pulida.
- El chico y la chica pintando dibujos esquemáticos y silueteados en una pared, utilizando plantillas como la mano.

(Véase ANEXO I.II)

Se comienza con la ronda de preguntas sobre lo que se está viendo:

- *¿Estos personajes son anteriores o posteriores a los del otro día? ¿Por qué lo creéis? ¿Qué diferencias encontráis?*
- *¿Dónde viven? ¿A qué se dedican? ¿Qué hacen?*
- *¿Cómo son los dibujos que hacen? ¿Cómo los hacen? ¿Qué utilizan?*

Una vez se ha contextualizado la etapa del Neolítico, se pasa a explicar la actividad propuesta:

“Vamos a hacer dibujos como se hacían en el neolítico: muy sencillos partiendo de siluetas. Pero no vamos a dibujar directamente, vamos a realizar plantillas, para eso vamos a recortar cartulina o aprovechar la forma de los recortes, e incluso intercambiarlas con los compañeros. Vamos a aprender a estampar esas plantillas: unas en positivo, imprimiéndolas pintura y plasmándolas directamente, y otras en negativo, aprovechando los huecos que tienen para que dejen atravesar la pintura”.

Para ello se partirá de plantillas en cartulina, que los propios alumnos han de hacer, y que pueden intercambiarse o adaptar a partir de las formas de recortes ya hechos. Han de probar a componer a partir de la repetición, el uso del color y la diferencia entre plasmar directamente un material con pintura o aprovechar sus huecos (positivo/negativo).

A medida que se desarrolla el trabajo, se pone en común intercambiándose las plantillas que han ideado y señalando a sus compañeros cómo han llegado a esa solución concreta (véase ANEXO II.II).

3.7.3.- Edad de los Metales

Contenidos:

- La Prehistoria: Edad de los Metales. Características, formas de vida, producciones del ser humano (Ciencias Sociales)
- Los cambios de estado de la materia (Ciencias Naturales).
- Volumen, tridimensionalidad y moldeado (Educación plástica y visual).

Objetivo de la actividad:

- Conocer la etapa de la Edad de los Metales y sus características.
- Descubrir los cambios de la materia y cómo se suceden.
- Introducirse en la producción de modelos tridimensionales y los moldes como sistema de reproducción de un objeto.

Descripción de la actividad:

(Nota: esta actividad se desarrolla en una sesión, pero por la duración de su propio proceso, es necesario robarle cinco minutos a la sesión siguiente para ver los resultados)
Se parten de unas imágenes que sirven para contextualizar la época a tratar, la Edad de los Metales.

- Unos personajes funden metal en una fragua y lo echan en unos moldes para conseguir darle forma.
- Un chico y una chica cultivan valiéndose de un arado tirado por dos bueyes.
- Un personaje se vale de un carro para transportar una carga.
- Otros personajes navegan en una sencilla embarcación de vela.
- Otro está ataviado como un guerrero: con casco, espada y escudo.

(Véase ANEXO I.III.)

Se comienza a preguntar sobre los dibujos y qué ven:

- *¿Qué creéis que están haciendo estos personajes (los de la fragua)? ¿Para qué lo hacen? ¿Qué obtienen con ello? ¿Cómo lo hacen?*
- *¿Qué objetos o elementos identificáis que no habían aparecido con los personajes anteriores?*

Cuando se ha explicado qué etapa de la historia es la Edad de los Metales y cómo se trabajaba con el metal (fundido), pasamos a la explicación de la actividad:

“No podemos trabajar con metal fundido porque necesitaríamos una temperatura muy alta. Pero al igual que nuestros personajes, vamos a hacer unos moldes de un objeto que rellenaremos con agua (líquida), vamos a enfriar esos moldes con agua en el congelador y veremos qué obtendremos”

Ante la dificultad de esta actividad se ha optado por dejarla más cerrada y no tan libre a la interpretación. Supervisaremos que los moldes no tienen huecos por los que se pueda

escaparse el agua o que no estén correctamente hechos. Mucho de los que aquí vamos a tratar está relacionado con la anterior actividad (positivo/negativo), solo que entonces en un contexto bidimensional y ahora tridimensional.

Para la realización de la actividad, primero se elige objeto sólido y rígido, o se parte del modelado de un objeto con un material que pueda volverse rígido con el secado (como pasta de modelado o arcilla). Se supervisará el modelado para que se adapte a formas que luego no sean difíciles de desmoldar. Cuando los modelos ya estén duros, se pasará a presionarlo sobre plastilina, para que quede su huella. Se rellena la huella con agua y lo introduciremos en un congelador. Como tardará en congelarse, en esta sesión se terminará hablando de los estados de la materia, cómo la misma sustancia puede ser líquida, sólida o gaseosa y su paso de un estado a otro por los cambios de temperatura. Al comenzar la siguiente sesión, dedicaremos cinco minutos a sacar nuestros moldes del congelador, vaciarlos y observar cómo se ha reproducido la figura con hielo, pasando la materia de líquido a sólido y cómo, a temperatura ambiente, el hielo puede volver a estado líquido.

3.7.4.- Edad Antigua: Egipto

Nota: esta actividad presenta dos variables, que pueden darse en dos sesiones distintas. Por cuestiones de tiempo, únicamente pudo desarrollarse en el taller la primera de ellas, pero aquí se van a describir ambas: para distinguirlas se etiquetarán como OPCIÓN A, OPCIÓN B)

Contenidos:

- La Edad Antigua: Egipto. Características, formas de vida, producciones del ser humano (Ciencias Sociales).
- OPCIÓN A: Mensaje y código. Ortografía (Lengua).
- OPCIÓN B: Sistema decimal. Valor posicional (Matemáticas).
- Simbolismo de la imagen (Educación plástica y visual).

Objetivo de la actividad:

- Conocer la etapa de la Edad Antigua y sus características, haciendo hincapié en las primeras civilizaciones agrarias.

- Codificar un mensaje a través de un código convencional establecido. Abordar cuestiones ortográficas sobre el uso de la “h”, “b” y “v”, “ll” e “y”. (OPCIÓN A)
- Conocer el funcionamiento del sistema de numeración decimal y el valor relativo de los números según su posicionamiento (OPCIÓN B).
- Conocer el valor simbólico de las imágenes y utilizarlas para elaborar sus propios códigos visuales.

Descripción de la actividad:

Se comienza nuestra contextualización pasando varias ilustraciones sobre el Antiguo Egipto:

- Un escriba sentado, anotando en un papiro.
- Unos personajes ataviados con ropajes de esta época, cultivando a orillas del río.
- Distintas representaciones de dioses y escrituras jeroglíficas. Pirámides y una esfinge.
- Una momia con el mascarón de un faraón.

(Véase ANEXO I.IV)

Se continúa con el diálogo en clase, en base a las preguntas:

- *Aquí ha habido un gran cambio con lo que hemos visto hasta ahora ¿Quién sabe qué es?*
- *¿Cómo es su escritura? ¿Se parece a la actual? ¿Qué creéis que pone?*

Tras haber introducido el tema (haciendo especial énfasis en el descubrimiento de la escritura como hito histórico), se pueden tomar dos caminos distintos, según la opción de trabajo elegida.

OPCIÓN A

“Vamos a inventar nuestra propia escritura jeroglífica, para ello os voy a pasar un alfabeto, y tenéis que inventar un dibujo para cada letra. Los dibujos tienen que cumplir una condición, que empiecen por dicha letra. Así por ejemplo: para la A, abeja; para la B, burro; para la C, una casa, etcétera. Luego tendréis que codificar un mensaje que han de adivinar vuestros compañeros.”

En esta opción de trabajo, se pretende que los alumnos trabajen contenidos propios sobre cómo se escriben las palabras y el valor simbólico de las imágenes. Así han de pensar si es correcto el dibujo que han elegido para representar la “b” y “v”; o para la “ll” y la “y”; y si una palabra lleva “h” o no la lleva. Para ello, cuando están descifrando los mensajes de sus compañeros han de ver si está correctamente escrito o si han elegido el símbolo correcto (véase ANEXO II.III).

OPCIÓN B

“Vamos a imaginarnos lo siguiente, un escarabajo vale 1; una serpiente vale 10; el halcón vale 100. Vamos a intentar descifrar cómo se escriben algunos números, sabiendo que no podemos tener más de nueve dibujos iguales, y que diez dibujos se pueden intercambiar por el siguiente”

Los elementos descritos en el enunciado (escarabajo, serpiente, halcón) son simples ejemplos. Lo ideal es que cada alumno idee los suyos propios. El funcionamiento de este juego es a modo de ábaco; la idea es trabajar el sistema decimal de una manera gráfica y visual: cómo se pueden intercambiar diez elementos por uno del siguiente o si se resta, como quitarlo de los anteriores. La idea de la dinámica del juego de esta opción de trabajo ha sido ideada y basada en el “Numerator” de Barreto y Herrera (2009).

3.7.5.- Edad Antigua: Grecia

Contenidos:

- La Edad Antigua: Grecia. Características, formas de vida, producciones del ser humano (Ciencias Sociales)
- La narración: introducción, nudo y desenlace (Lengua)
- Ciclos en la naturaleza: el ciclo del agua, el ciclo de los seres vivos, etcétera (Ciencias Naturales)
- Diferentes formas de representar el espacio y tiempo en producciones bidimensionales. Simplificación de la imagen: siluetas (Educación plástica y visual).

Objetivo de la actividad:

- Reconocer el arte y cultura grecolatina y su herencia e influencias posteriores.

- Desarrollar el uso de la imagen como elemento comunicador.
- Fomentar este uso comunicativo de la imagen para expresar ideas o narraciones visuales.

Descripción de la actividad:

Esta actividad, enmarcada en el arte y la cultura griegas parte de la consiguiente fase de contextualización a través de las siguientes imágenes:

- El Partenón y estatuas griegas.
- Personajes ataviados y caracterizados como un guerrero y un filósofo.
- Cerámicas con representaciones de mitos e historias.

(Véase ANEXO I.V)

Se realizan las correspondientes preguntas:

- ¿Sabéis en qué lugar y época son estas? ¿Qué conocéis de esta época? ¿Por qué estos personajes?
- ¿Sabéis lo que son los mitos? ¿Conocéis alguno?

Tras esto se procede enunciar la propuesta de la propia actividad:

“Vamos a imaginar que somos ceramistas griegos y vamos a contar y representar una historia en un plato. Cómo habéis visto los mitos se pintaban en cerámica utilizando dos colores (rojo o naranja y negro): nosotros vamos a contar una historia partiendo de imágenes silueteadas (¡nada de palabras!) y tiene que ser cíclica, o sea que el final de la historia vuelva a ser el principio, de tal manera que cuando cojamos el círculo por cualquier podamos seguir la historia girándola”.

En esta actividad, solamente con dos colores se debe recrear una o varias ilustraciones que, sin ayuda verbal, cuente una historia. Esto introduce en claves del lenguaje visual y en conceptos narrativos, como introducción, nudo y desenlace. Lo importante de esta actividad no radica en la belleza de las ilustraciones creadas por los alumnos, si no en su capacidad para, sistematizando, valerse de ellas para poder comunicar.

Para que los niños puedan desarrollar sus propias historias cíclicas, se les puede dar la clave de que piensen en la narración: que el desenlace de la historia quede lo suficientemente abierto como para que pueda continuar de la misma forma que

comenzó. Como pista, se les puede indicar que piensen en ciclos que han trabajado en clase: el ciclo del agua, el ciclo de los seres vivos, etcétera (de tal manera que, tangencialmente puedan abordar elementos de Ciencias Naturales y comprender la ciclicidad de estos procesos). Ante esto las respuestas pueden ser muy variadas: ciclos basados en rutinas, ciclos basados en cadenas tróficas, ciclos basados en el tiempo, etcétera (véase ANEXO II.IV).

3.7.6.- Edad Antigua: Roma

Contenidos:

- La Edad Antigua: Roma. Características, formas de vida, producciones del ser humano (Ciencias Sociales)
- Geometría (Matemáticas).
- Técnica del mosaico (Educación plástica y visual).

Objetivo de la actividad:

- Reconocer el arte y cultura grecolatina y su herencia e influencias posteriores.
- Familiarizarse con formas geométricas sencillas y su adaptación al espacio.
- Conocer la técnica del mosaico y la composición de un todo a partir de sus partes.

Descripción de la actividad:

Como en las anteriores, partimos de presentar y contextualizar de la época a tratar, en este caso la romana, tomando como base las figuras:

- Escultura de Rómulo y Remo, un emperador romano, unos ciudadanos romanos, un gladiador.
- Arquitectura Romana, acueducto, coliseo.
- Un legionario romano luchando contra un guerrero bárbaro.
- Imágenes de mosaicos.

(Véase ANEXO I.VI)

Se comienza a hablar de lo que estamos viendo en las imágenes tratadas:

- *¿Quién me sabe identificar de qué vamos a hablar hoy?*
- *¿Habéis visto alguna película de romanos? ¿Habéis leído algún cómic de Astérix? ¿Qué sabéis de esta época?*

- ¿Sabéis si queda algún resto romano en la actualidad? ¿Qué es? ¿Dónde está?
- ¿Os suenan los mosaicos? ¿Sabéis cómo se hacían?

Tras lo cual partíamos a enunciar la actividad:

“Vamos a hacer un mosaico, al igual que los antiguos romanos. Pero como no tenemos piedras de distintos colores vamos a basarnos en recortes de cartulina con distintas formas que vamos a pegar. ¡Ojo! Atended a la forma de esos recortes, cómo encajan y qué tal se adaptan al espacio donde los queremos colocar.”

Como se ha enunciado esta actividad parte de un mosaico a través de recortes de cartulina. Estos recortes representan formas geométricas sencillas: triángulos, cuadrados, rectángulos, rombos, pentágonos, hexágonos, heptágonos, octógonos y círculos. Con ellos se va a abordar un problema de geometría, de adaptación de las formas a un medio y las soluciones combinando las distintas formas de los recortes de papel. Cada forma y color están separadas de tal manera que, a medida que las necesiten, han de pedir las piezas por su forma: de esta manera se introduce al lenguaje matemático de la geometría. Con los alumnos de más edad se puede complicar el ejercicio y trabajar problemas de áreas, visualmente a través de esas formas; para estos alumnos, los recortes poligonales son más complejos: distintos tipos de triángulos, trapecios y trapezoides, rombos y romboides, óvalos y cuerpos no regulares.

3.8.- Materiales y recursos

En la elección de los recursos y material de trabajo se ha de tener muy presente en no recurrir a elementos de difícil acceso o extraños: partir de los que cuenta el aula y el centro, así como de recursos propios. Esto facilita el transcurso del taller, hace que las actividades puedan ser fácilmente llevadas a cabo y que los recursos y materiales propios creados puedan personalizarlo de tal manera que se optimicen adaptándose a un grupo concreto de alumnos.

Como recursos comunes a todas las actividades, tenemos el aula en el que se imparte el taller, con los materiales que dispone: recursos tecnológicos como un cañón proyector

conectado a un ordenador; material de trabajo: pinturas de distintos tipos (de palo, rotuladores, témperas, ceras, etcétera), tijeras, lápiz, goma, pegamento, cartulinas y demás material propio de un taller adaptado a este tipo de actividades; así como el material aportado por los alumnos (estuche con sus propios lápices, tijeras, pegamento, etcétera), así como a un babi o prendas para evitar macharse.

Por otro lado, estaba el material creado de propio para la actividad, en este caso las ilustraciones que contextualizaban cada una de ellas. En un principio eran ilustraciones en formato digital, que se proyectaban con el cañón proyector a través del ordenador. Se ideó este sistema porque se pensó en un medio que, conjunto a la propia ilustración, les sorprendiera y motivara. Pero poco después se cambió el sistema y se prescindió del cañón por dos motivos: por un lado, el uso del cañón proyector es habitual en la tónica de las aulas, con lo que no era un elemento tan sorpresivo y, además, podía dar carácter de explicación académica; por otro lado, se optó por un medio más “analógico”, que en alumnos nacidos en la “era digital” parecía serles más asombroso: un mural desplegable, a grandes dimensiones en un papel continuo, de una “línea del tiempo” con ilustraciones de los distintos hitos históricos. La opción del mural vino dado al ser una representación física del paso del tiempo, de tal manera que se puede interpretar su paso a medida del avance de las ilustraciones. Por otro lado, resultó ser un elemento más motivacional, tanto porque se valoraba su realización: veían que era algo manual que “se podía hacer”, a diferencia de lo digital, que lo entienden como algo que viene hecho. Como por la grandiosidad de sus dimensiones: 12 metros de largo (véase ANEXO I.VII)

Cada actividad presenta su propio material de realización, que se les facilita a los alumnos, siendo los siguientes en cada una de ellas:

- Actividad *Paleolítico*. Materiales naturales, distintos tipos de piedras y rocas, ramas, hierba, tierra; pegamento y pinturas acrílicas.
- Actividad *Neolítico*. Cartulinas y tijeras; témperas.
- Actividad *Edad de los Metales*. Arcilla o pasta de modelado; plastilina; agua y disposición de un congelador.

- Actividad *Edad Antigua: Egipto*. Ficha con abecedario; folios, lápices y pinturas de colores; pizarra de clase.
- Actividad *Edad Antigua: Grecia*. Cartulinas, tijeras y pegamento; lápices y colores.
- Actividad *Edad Antigua: Roma*. Recortes de cartulina con formas poligonales, pegamento.

Para terminar, añadir sobre el material creado por los niños. Es importante concienciarles sobre su utilidad posterior, como recurso de clase y para la comprensión de ciertos contenidos curriculares que es, en parte, el objetivo de este taller.

3.9.- Evaluación de la actividad

En proceso de evaluación y análisis de resultados se siguió de acuerdo con la observación y anotación del transcurso de la propia actividad, así como de los resultados obtenidos. Se pasará a exponer a continuación los resultados de dicha valoración de la actividad, a fin de extraer las conclusiones a exponer en el siguiente punto de este trabajo. Si bien, la propia valoración de la actividad sirvió para reconfigurar el propio diseño de la metodología de esta Propuesta Educativa.

La contextualización a partir de la presentación a través de las ilustraciones fue positiva dada su elemento motivacional y su adaptación al propio grupo. Se eligió una estética afín a los alumnos, que les resultara atractiva. Pero, como se apuntó anteriormente (en el punto de Materiales y Recursos) se observó una curiosidad durante el desarrollo de las actividades y que fue corregida a media que estas avanzaban: al contrario de lo que cabría esperar, resultaba más interesante para los alumnos el formato de ilustración física que el digital. Según las conclusiones extraídas a través de la valoración de propios alumnos, preferían más los diseños del mural desplegable que las grafías digitales, ya que les recordaba a la clase magistral de corte más académico. Sin embargo, en el mural podían ver los trazos, las marcas de lápiz y goma, con lo que les daba una sensación mayor de cercanía y lo valoraban como algo más sorprendente. Esto también sirvió para poder ilustrar de forma continua, como una línea del tiempo, la

sucesión de imágenes encadenadas, de tal manera que entendieran el transcurso de la historia a través de su transcripción a un recorrido físico.

El sistema de diálogo de preguntas era eficaz para hacer más dinámica la clase, pero mostró dos problemas. Por un lado la intervención continua de los alumnos más participativos mientras que otros, por timidez o desconocimiento, mantenían una actitud pasiva. Por otro lado, el diálogo, si no está correctamente guiado tendía a desviarse a detalles anecdóticos no muy significativos, estereotipos o concepciones erróneas. En ambos casos ha de estar muy presente la figura del profesor-mediador que guíe en el diálogo, haga intervenir a todos los alumnos, que puedan realizar sus aportaciones y orientar el discurso para que no se extravíe y se vaya por las ramas.

Las actividades se presentaban en una alternancia de dificultades y contenidos de distintos cursos de primaria, dada la propia heterogeneidad de la clase. La variación en la dificultad de las actividades hacía que tras los ejercicios más complejos vinieran otros más livianos, evitando así el hastío o la sensación de excesiva dificultad. En las actividades de mayor dificultad, o con contenidos que eran nuevos para los alumnos más pequeños, los participantes de mayor edad tomaban un papel de “profesores” o ayudantes y guiaban a los menores con sus trabajos. En las tareas de menor dificultad de realización o de contenidos, se daba más libertad de creación siendo las propuestas de los alumnos pequeños muchas veces más interesantes que la de los mayores (por libertad de estereotipos y menor condicionamiento al resultado).

Para evaluar a los propios alumnos siempre se tuvo muy en cuenta en el proceso la cooperación y valoración del trabajo entre compañeros. Si bien se trataba de que todos participaran activamente y no hubiera una distinción entre alumnos activos y alumnos pasivos. Se hizo hincapié en que cada uno intentara aportar su propia visión única y personal de la actividad, con lo que se tenía mucho cuidado a la hora de explicar y ejemplificar los ejercicios. Se observó que si se daban demasiadas pautas o ejemplos, se tendía a copiar esas pautas sin aportar nada personal al desarrollo. Así mismo también se tendían a copiar entre ellos, cuando alguno daba con un elemento original que los demás consideraban apropiado. Curiosamente esta tendencia a copiar patrones o a seguir las pautas de un compañero no tenía que ver con la edad, si no con la

personalidad de cada niño. Así algunos mostraban una mentalidad más negativa (“no me sale”, “no valgo”, “no se me ocurre nada”), mientras otros tenían un punto de vista más positivo (no les importaba el resultado, si no el propio desarrollo de la actividad).

Por otra parte, se valoró la propia naturaleza de las actividades. Si bien se trató de planificar según ejercicios lo más abiertos posibles y libres a la creatividad, en algunos casos, por sus propios contenidos a tratar o por su dificultad de realización, estos ejercicios eran más cerrados, pautados y guiados. De todas maneras se intentaron buscar adaptaciones que fueran aptas para cualquier edad, lo cual fue un reto, teniendo en cuenta la heterogeneidad del grupo.

A modo de metaevaluación, la evaluación a partir de la valoración de la propia actividad se dio por medio de la observación directa y continuas adaptaciones y modificaciones conforme a las necesidades que se iban sucediendo. Este método fue elegido ya que, por adecuaciones de tiempo, no se tuvo la oportunidad de la realización de un diagnóstico inicial, intermedio y final, o una continuidad de tal manera que pudiera evaluarse los contenidos a tiempo pasado. El problema de esta valoración directa y continua es la propia subjetividad del evaluador: se ha intentado ser lo más crítico desde la autoría misma y la propia actividad, e intentar ser capaces de adaptar la mentalidad a ver la realización de la propuesta como entes ajenos a ella, para intentar lograr una valoración lo más objetiva posible.

CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

4.1.- Conclusiones

La educación es fruto del reflejo de la sociedad en la que se enmarca. Y esta sociedad, a su vez es construida por la educación. De esta manera, se establece un círculo de influencia mutua directa que se retroalimenta. Se puede notar que la sociedad está cambiando a pasos agigantados pero, ¿lo hace la educación al mismo ritmo?

En este trabajo se ha analizado algunas de las voces que apuntan hacia dónde parecen encaminarse los nuevos modelos de escuela para, desde ahí, y con una perspectiva centrada en la Educación Artística como medio educativo, añadir una sencilla aportación través de este diseño metodológico para trabajar en una Propuesta Educativa. Más allá de valorar la propia propuesta (para ello se ha dedicado un apartado), en estas conclusiones voy a hablar de lo aprendido en su desarrollo y a las ideas que alcanzadas una vez finalizado.

De hecho, el papel del docente es, en parte, este: crear con el material que se puede tener a disposición. Ese material es tan amplio como la propia enseñanza. Cada cual ha de hacer el esfuerzo por identificar qué puede aportar y cómo. En este caso, se ha partido de la creatividad pictórica para desarrollar unas actividades.

No se debe menospreciar cualquier capacidad como potencialmente creadora de conocimiento. La Educación Plástica y Visual puede ser vista como una asignatura menor, por debajo de otras como Matemáticas o Lengua, pero eso no la hace menos valiosa ni con menos capacidad de discurso. Por ese motivo, en muestra de su potencial, se ha basado en ella para crear un proyecto que intentara integrar todos los demás. El conocimiento no tiene etiquetas, y los límites de las diferentes disciplinas educativas son, muchas veces, difusos o están establecidos meramente por convencionalismos.

Para finalizar, se concretará las conclusiones conforme a los objetivos propuestos. Así, partiendo a la respuesta de los objetivos específicos:

- Se ha hecho una reflexión de cómo puede tener cabida un discurso de Educación Artística en la Escuela.

- Para ello se ha explorado en otras metodologías, ligadas con la educación no formal, para adecuarlas al contexto escolar.
- Con este estudio teórico-metodológico, se ha adaptado a una práctica real para poder describirla, analizarla y comprobar su funcionalidad.
- Se ha adaptado esa práctica para el desarrollo de un Proyecto Educativo concreto.

Y terminando este punto, y en respuesta al objetivo general que se pretendía con este trabajo, y que era “diseñar una Propuesta de Intervención que permitiera integrar las posibilidades educativas de las Artes Plásticas en un contexto didáctico y multidisciplinar y experiencial”, podemos afirmar que se ha logrado sintetizar esta propuesta de intervención, partiendo de esos principios interdisciplinarios y desde una didáctica basada en el aprendizaje por acción.

4.2.- Limitaciones y prospectiva

Inicialmente este Trabajo de Fin de Grado fue ideado como el diseño de una metodología para un Proyecto Educativo. Pero dado que se tuvo la oportunidad de experimentar dicha metodología en una práctica real, terminó por adaptarse al formato de una Propuesta de Intervención.

Por ese motivo, en este punto se analizarán las limitaciones que pudieran encontrarse de llegar poder trasladar esta propuesta, a un proyecto educativo en el contexto escolar del aula de Primaria.

La primera limitación vendría por la enorme dificultad de interdisciplinar de una forma correcta los contenidos. Es muy difícil poder abordar, según el orden curricular los distintos contenidos de las diferentes Áreas, así como tratar la totalidad del currículo con esta metodología.

El segundo problema presentable está en la temporalización. La duración de cada sesión en este taller es de 90 minutos, mientras que las clases duran 45. Por ello es por lo que cada una de las actividades aquí descritas habría de ser divididas en dos sesiones de aula, lo que les dejaría una configuración de la siguiente manera:

- Primera sesión: Explicación, propuesta de la actividad, comienzo del desarrollo de la actividad.
- Segunda sesión: finalización de la actividad, puesta en común con los compañeros y evaluación del trabajo.

Aun así cabe la necesidad de cuidar la planificación y centrarse mucho a los horarios de la clase para poder cuadrarlas, quedando las actividades excesivamente espaciadas en el tiempo (solamente hay una hora semanal de Educación Plástica y Visual), con lo que se pierde la continuidad de la actividad.

El tercer problema o limitación, pudiera darse por los distintos perfiles de los alumnos. No se debe olvidar que, como se comentó, la base de esta propuesta fue desarrollada a raíz de la metodología de un taller de Dibujo y Pintura al que los alumnos ya estaban matriculados, por tanto, y a pesar de su heterogeneidad, todos partían del común interés en métodos de trabajo que tuvieran por base el desarrollo pictórico y manual. Sin embargo, este sistema aquí desarrollado se ha basado tanto en trabajar la dimensión plástica, visual y creativa que adolece de no haber desarrollado otras capacidades o inteligencias de las personas, como por ejemplo un uso más cinético-corporal. Para estar plenamente seguros de su aplicación, o de su adaptación, habría que haber hecho la prueba en un contexto real de una clase de Primaria, con diferentes perfiles de alumnos.

Hasta aquí las limitaciones que pudieran encontrarse en la aplicación de este proyecto trabajado más allá de esta sencilla propuesta. Ahora, virando hacia la otra perspectiva, se intentará plasmar la prospectiva.

Se estima que los beneficios que se plantean, a largo plazo de haberse realizado, es la base puede aportar para abordar los distintos contenidos que se han trabajado insustancialmente en las diferentes actividades. Como bien se mostró en su aplicación, parece un buen método para lograr aprendizajes significativos, con lo que es posible que haya servido para poder aportar visiones alternativas a conceptos en apariencia unidireccionales.

4.3.- Referencias bibliográficas

- Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (2009). Educación artística y cultural. Madrid, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Consultado el 03/06/2015. Disponible en http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/113ES.pdf
- Baena, J. (1997). Arqueología Experimental, algo más que un juego. *Boletín de Arqueología Experimental n°1*. Universidad Autónoma de Madrid. Consultado el 12/06/2015. Disponible en <https://www.uam.es/otros/baex/baex1.pdf>
- Baena, J. (1998). *Boletín de Arqueología Experimental n°2*. Universidad Autónoma de Madrid. Consultado el 12/06/2015. Disponible en <https://www.uam.es/otros/baex/baex2.pdf>
- Baena, J., Carrión, E., Conde C., Velázquez, R. (2000). ¿Subjetividad en la experimentación?. *Boletín de Arqueología Experimental n°4*. Universidad Autónoma de Madrid. Consultado el 12/06/2015. Disponible en <https://www.uam.es/otros/baex/baex4.pdf>
- Ballester, P. Ferrándiz, C., Prieto, M.D. (2003). Inteligencias múltiples y competencia cognitiva. En Ballester, P., Prieto M.D. (coord.), *Las inteligencias múltiples. Diferentes formas de enseñar y aprender* (pp. 19-50). Madrid: Pirámide
- Barreto, J. P., Herrera, M. (2009). Numerator: un material manipulativo en el aula. *Revista de Didáctica de las Matemáticas*. Volumen 72 (pp. 81-103). Consultado el 15/06/2015. Disponible en http://www.sinewton.org/numeros/numeros/72/Experaula_01.pdf
- Calaf, R., Fernández, A., Fontal, M. (2003). Aprender arte en la escuela: el Humanities Project guía la experiencia con escolares de 8-10 años. En Calaf, R. (coord.), *Arte Para Todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio* (pp. 19-48). Gijón: Trea.

- Casanova, M.A. (2012). *La evaluación de las competencias básicas*. Madrid: La Muralla
- Clouder, C. (dir.) (2012). *¡Buenos días creatividad! Hacia una educación que despierte la capacidad de crear. Informe fundación Botín 2012*. Santander: Fundación Botín. Consultado el 08/06/2015. Disponible en http://issuu.com/fundacionbotin/docs/buenos_dias_creatividad
- Cuartero, F., Martín, D., Rubio, D., Sanmartí, D. (2012). De la investigación a la difusión: la experimentación como recurso didáctico en la elaboración de modelos de divulgación y puesta en valor del patrimonio arqueológico. *Boletín de Arqueología Experimental* n° 9 (pp. 124-131). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Consultado el 12/06/2015. Disponible en <https://www.uam.es/otros/baex/baex9.pdf>
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós
- Gardner, H., Blythe, T. (1993). Una escuela de futuro. En *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica* (pp. 101-115). Barcelona: Paidós
- Herrera Menchén, M.M. (2006). La educación no formal en España. En Herrera Menchén, M.M. (coord), *Jóvenes y educación no formal. Revista de Estudios de Juventud* n° 74 (pp. 11-26). Madrid: Instituto de la Juventud. Consultado el 07/06/2015. Extraído de http://issuu.com/injuve/docs/revista_74
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Consultado el 03/06/2015. Extraído de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Consultado el 03/06/2015 de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886
- Moreno, M. C., Nuere, S. (2005). Arte infantil en contextos educativos. En Belver, M. H., Moreno, C. Nuere S. (eds). *Arte infantil en contextos contemporáneos* (pp. 287-294). Madrid: Eneida

- Nieto, M., Tejedor, M. (2003). *Actividades para Educación Primaria. Contenidos, valores y habilidades sociales para educación formal y no formal*. Madrid: CCS
- Prats, J. (2005). El Sistema Educativo Español. En Prats, J., Reventós, F. (dir.), *Los sistemas educativos europeos. ¿Crisis o transformación* (pp. 177-228). Barcelona: Fundación La Caixa. Colección Estudios Sociales Nº 18
- Prats, J., Reventós, F. (dir.) (2005). *Los sistemas educativos europeos. ¿Crisis o transformación*. Barcelona: Fundación La Caixa. Colección Estudios Sociales Nº 18
- Puerta de Pérez, M. (2005). La Expresión Gráfica: una categoría de la estética de la recepción de la Literatura (un estudio exploratorio en niños). En Belver, M. H., Moreno, C. Nuere S. (eds). *Arte infantil en contextos contemporáneos* (pp. 287-294). Madrid: Eneida
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). Consultado el 03/06/2015 de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>
- Resolución del Consejo, de 16 de noviembre de 2007, relativa a una Agenda Europea para la Cultura (2007/C 287/01). Consultado el 03/06/2015. Extraído de [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32007G1129\(01\)&from=ES](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32007G1129(01)&from=ES)
- Saura, A. (2005). Taller y Arte en Familia. Museo Cosmocaixa, Madrid. En Belver, M. H., Moreno, C. Nuere S. (eds). *Arte infantil en contextos contemporáneos* (pp. 157-162). Madrid: Eneida
- Sztern, S. (2012). Prólogo. En *1ª Bienal de educación artística* (pp. 17-21). Maldonado. Consultado el 03/06/2015. Extraído de http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/45270/1/libro_bienal.pdf
- UNESCO (2006). *I Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, "Educando la creatividad en el siglo XXI"*. Lisboa, 6-9 de marzo. Consultado el 03/06/2015. Extraído de http://portal.unesco.org/culture/es/files/40000/12581058825Hoja_de_Rut

[a_para_la_Educaci%F3n_Art%EDstica.pdf/Hoja+de+Ruta+para+la+Educaci%F3n+Art%EDstica.pdf](#)

UNESCO (2010). II Conferencia Mundial sobre la Educación Artística. Seúl, 25-28 mayo. Consultado el 03/06/2015. Extraído de http://portal.unesco.org/culture/es/files/41117/12861962605La_Agenda_de_Se%FAI_Ojetivos_para_el_desarrollo_de_la_educaci%F3n_art%EDstica.pdf/La%2BAgenda%2Bde%2BSe%FAI_Ojetivos%2Bpara%2Bel%2Bdesarrollo%2Bde%2Bla%2Beducaci%F3n%2Bart%EDstica.pdf

Yáñez, F. (2012). El papel del arte en los procesos educativos. En *1ª Bienal de educación artística* (pp. 259-262). Maldonado. Consultado el 03/06/2015. Extraído de http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/45270/1/libro_bienal.pdf

ANEXOS

I. Material diseñado para contextualizar las actividades

I.I.- Ilustraciones creadas para la actividad del Paleolítico



Fig. 1. (Ilustración creada para la actividad del Paleolítico). Fuente: Elaboración personal

I.II.- Ilustraciones creadas para la actividad del Neolítico



Fig. 2 (Ilustración creada para la actividad del Neolítico). Fuente: Elaboración personal

I.III.- Ilustraciones creadas para la actividad de la Edad de los Metales.



Fig. 3 (Ilustración creada para la actividad de la Edad de los Metales).

Fuente: Elaboración personal



I.IV.- Ilustraciones creadas para la actividad de Egipto

Fig. 4 (Ilustración creada para la actividad de Egipto). Fuente: Elaboración personal

I.V.- Ilustraciones creadas para la actividad de Grecia



Fig. 5 (Ilustración creada para la actividad de Grecia). Fuente: Elaboración personal



I.VI.- Ilustraciones creadas para la actividad de Roma

Fig. 6 (Ilustración creada para la actividad de Roma). Fuente: Elaboración personal

I.VII.- Mural con la línea del tiempo, completo

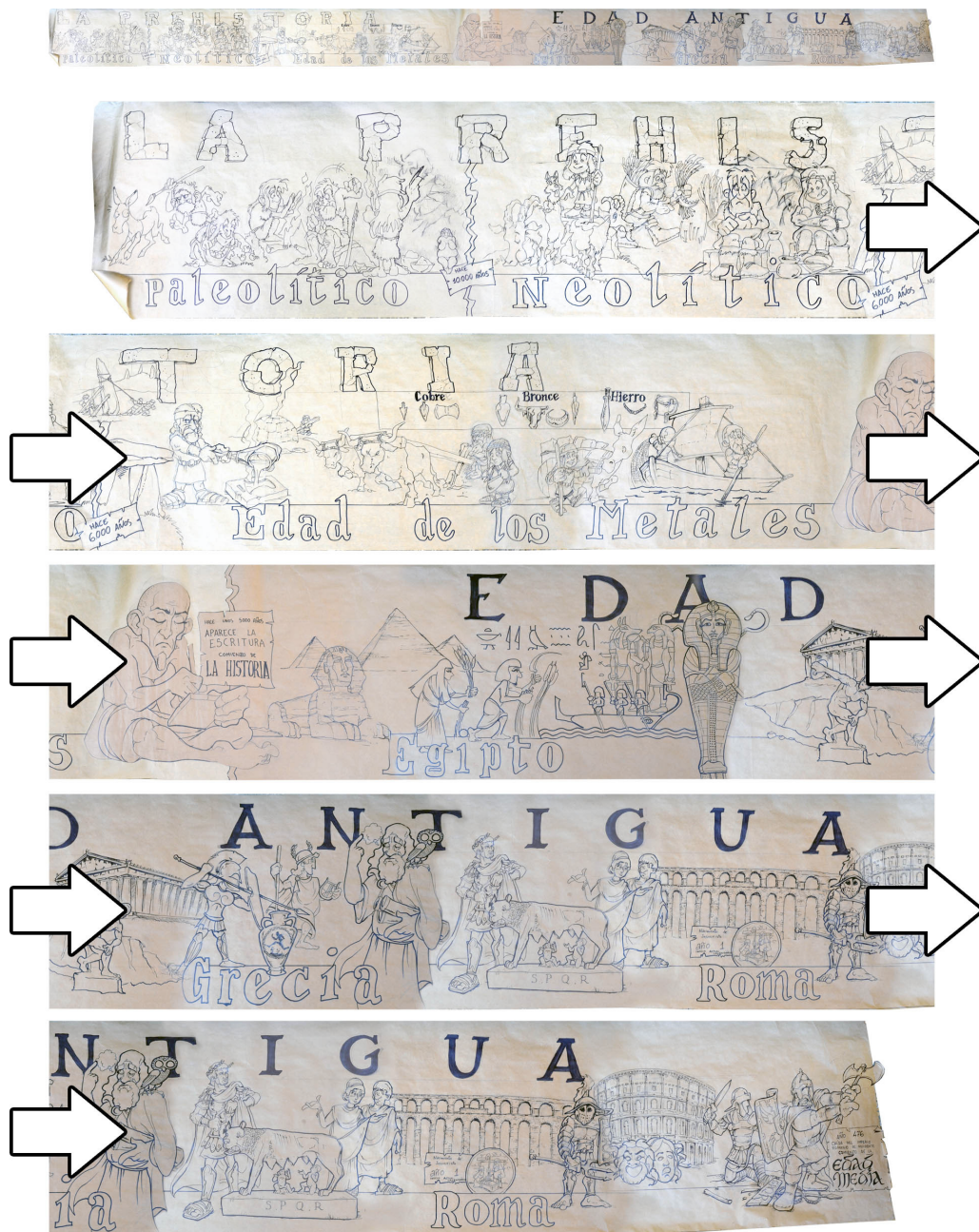


Fig. 7. (Mural con la línea del tiempo, completo). Fuente: Elaboración personal

II. Ejemplos de los recursos y materiales creados por los niños en las Actividades de taller.

II.I.- Actividad “Paleolítico”



Fig. 8. (Actividad Paleolítico).

Fuente: Alumnos del Taller de Dibujo y Pintura

Fotografía: Elaboración personal

II.II.- Actividad “Neolítico”



Fig. 8. (Actividad Neolítico).

Fuente: Alumnos del Taller de Dibujo y Pintura

Fotografía: Elaboración personal

II.III.- Actividad “Edad Antigua: Egipto”

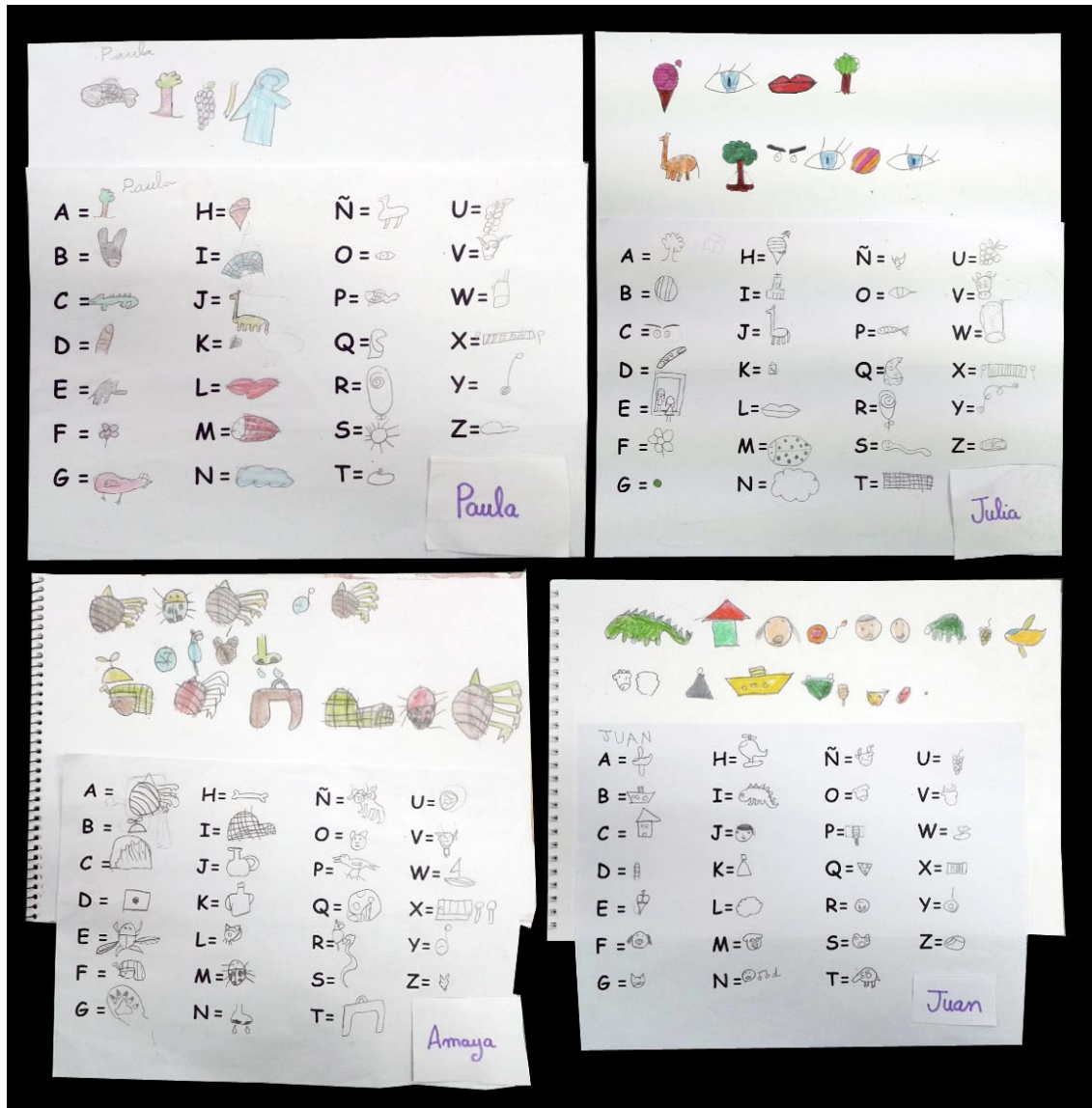


Fig. 8. (Actividad Egipto).

Fuente: Alumnos del Taller de Dibujo y Pintura

Fotografía: Elaboración personal

II.IV.- Actividad “Edad Antigua: Grecia”



Fig. 8. (Actividad Grecia).

Fuente: Documentación particular

Fotografía: Jacobo Gómez Briz