Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Educando en la estética y la interculturalidad en una aula de primer ciclo de primaria

Trabajo fin de grado presentado por:	Emma Casademunt Parra
Titulación:	Grado de Maestro en Educación Primaria
Línea de investigación:	Propuesta de Intervención
Directora:	Dra. Clara Megías Martínez

Girona, 30 de enero de 2015
Firmado por:

Emma Casademunt Parra

CATEGORÍA TESAURO: Teoría y métodos educativos y educación formal

Resumen

La mezcla de procedencias y culturas en nuestras aulas es desde hace algunos años lo más habitual. Necesitamos herramientas que nos permitan adaptarnos a este nuevo contexto, y construir una escuela que trabaje para la cohesión y la interacción entre culturas. Una de ellas puede ser la educación estética como herramienta transversal.

La propuesta presentada ahonda en un primer momento en los conceptos de interculturalidad, experiencia estética y educación estética y sus respectivas implicaciones pedagógicas, para pasar en un segundo momento a presentar una propuesta de intervención que conjugue los dos aspectos basándonos en la búsqueda de lo que hemos nombrado *denominadores comunes*. La propuesta está dirigida a segundo curso de primaria y pretende ser una herramienta para trabajar la interculturalidad en el aula utilizando la educación estética como vector.

Palabras Clave: Interculturalidad, experiencia estética, educación estética.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Pág.

CAP. 1. INTRODUCCIÓN 5
1. Posicionamiento 5
2. Planteamiento del problema 6
3. Justificación 6
4. Objetivos de investigación 7
4.1. Objetivos generales 7
4.2. Objetivos específicos 7
4.2.1. Objetivos teóricos 7
4.2.2. Objetivos prácticos 8

CAP. 2. MARCO TEÓRICO 8
1. Multiculturalidad e interculturalidad 8
1.1. Conceptos básicos: qué entendemos por Interculturalidad, qué entendemos por cultura 8
1.2. La educación intercultural 10
2. Educación estética 14
2.1. Conceptos básicos: estética, belleza y educación estética 14
2.2. Implicaciones pedagógicas de la educación estética 16
3. Educación estética como herramienta para construir la interculturalidad 20
4. Conclusiones del capítulo 22

CAP. 3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN 23
1. Contexto de intervención 23
1.1. El centro en el contexto de la población 23
1.2. Características del centro 24
1.3. Características del grupo-clase 25
2. Objetivos 25

Pág.

3. Metodología …… 26

4. Evaluación del proceso de investigación ……..…. 26
4.1. Selección del informante ……... 26
4.2. Selección de técnicas de recolección de datos ……..… 27
4.3. Recolección de datos ……..… 27
4.4. Análisis de datos ……..… 28
5. Actividades …… 28
5.1. Orientaciones generales …… 29
5.2. Actividades referidas a objetivos concretos …… 31
5.3. Actividad llevada a cabo …… 42
5.3.1. Objetivos de la actividad y criterios de evaluación ……. 43
5.3.2. Metodología …….. 44
5.3.3. Temporización …….. 44
5.3.4. Recursos materiales …… 44
5.3.5. Contenidos …… 45
5.3.6. Desarrollo de las actividades …… 45
5.3.7. Evaluación de la actividad …….. 47
5.3.8. Evaluación de la práctica docente …… 47
6. Resultados ……..… 48

CAP. 4. CONCLUSIONES ……... 52

CAP. 5. PROSPECTIVA ……..……..... 56

Referencias bibliográficas ……..……..… 58
Anexos ……..…….. 64

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

FIGURAS

Pág.

. Fig. 1: Multiculturalidad vs. Interculturalidad ……. 9

. Fig. 2: Concepto de cultura según Cañadell ……. 10

. Fig. 3: Fases para llegar a la interculturalidad en la escuela según Tarrow …… 13

TABLAS

. Tabla 1: Enfoques en educación multicultural según Banks …….. 11

. Tabla 2: Orientaciones generales …… 29

. Tabla 3: Resumen actividades …….. 31

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

1. POSICIONAMIENTO

Soy de vocaciones tardías. Nunca me había planteado ser madre hasta que mi compañero se puso serio, tuve a mi primera hija a los 37 años. La maternidad ha resultado ser lo mejor que me ha pasado en la vida.

Nunca me había planteado ser maestra de primaria, no sentía especial atracción por los niños. De la mano de mis hijas he descubierto un mundo al que nunca había prestado especial atención. La educación de los niños ha resultado ser la mejor herramienta que he encontrado para aportar mi pequeño grano de arena en la construcción de una sociedad mejor.

Vivo en Banyoles, una población de la provincia de Girona donde las escuelas tienen de media un 25% de alumnos de origen extracomunitario, este porcentaje aumenta en las aulas de inicial e infantil. Actualmente estoy haciendo las prácticas en una clase donde hay 23 alumnos, 11 de los cuales (48%) son de procedencias diversas: gambianos, marroquíes, paquistaníes, latinos y chinos.

La convivencia e integración de las distintas culturas son retos que tenemos todos desde hace algunos años: tanto la escuela como el resto de la población. Poco a poco vamos encajando piezas, poco a poco vamos viendo que es más lo que nos une que lo que nos separa, pero todavía nos fijamos más en las diferencias que en las similitudes. El trabajo que nos queda es positivizar la diferencia, respetarla y acabar por apreciarla, e incluso, porqué no, por integrarla y hacer entre todos una cultura propia construida a base de muchas culturas.

La escuela es uno de los principales actores que puede contribuir a la construcción de esta realidad, y con el trabajo que presento me gustaría aportar una pequeña herramienta que camina hacia esa dirección.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La realidad de nuestras aulas a día de hoy (y esta realidad ha venido para quedarse), ha cambiado en pocos años. La mezcla de procedencias y culturas es lo más habitual, y por lo tanto, la ecuación debe abordarse desde perspectivas que trabajen para la cohesión y la interacción entre culturas. Son por lo tanto necesarias herramientas que nos permitan adaptarnos a este nuevo contexto, y una de ellas puede ser la educación estética como herramienta transversal.

Trabajar la educación estética desde una perspectiva multicultural puede ser una herramienta para integrar, cohesionar y formar personas al mismo tiempo.

La propuesta aquí presentada pretende pues mostrar un posible programa de actuaciones y actividades elaboradas desde un punto de vista transversal y multicultural, diseñadas para segundo curso de primaria, que se basa en la búsqueda de lo que hemos nombrado *denominadores comunes*.

3. JUSTIFICACIÓN

Diversos autores han postulado sobre la importancia de la educación estética en la formación de la persona des de distintos puntos de vista (Dewey, 2008; Hargreaves, 1991, 1998; Schiller, 1795/2013 versión; Vilella, 1996; Wojnar, 1963). En la escuela, tradicionalmente se ha asociado esta formación al área de educación artística, obviando que la formación del sentido estético va más allá, abarcando no sólo áreas de conocimiento, sino actitudes, entornos, etc.

Por otro lado, también se ha estudiado la idoneidad de la expresión artística como vehículo de cohesión y de integración a través de la comprensión transcultural y la celebración de la diversidad (Graeme Chalmers, 2003; Hernández, 2003).

Parece pues deseable aunar esos dos conceptos: si la educación estética es un elemento importante en la educación, y la expresión artística es un vehículo de integración, la educación estética debe considerarse desde una perspectiva intercultural.

Se nos plantea aquí un reto: ¿cómo formar el sentido estético en contextos multiculturales? Nuestras aulas son diversas en procedencias geográficas, razas y culturas, el concepto de lo bello o lo estético no es necesariamente compartido... El desafío pues es doble: por un lado formar el sentido estético del alumno de forma transversal, y por otro lado, afrontar este reto desde una perspectiva multicultural.

4. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Pasaremos seguidamente a detallar los objetivos que nos hemos marcado para nuestra investigación. Hemos determinado un objetivo general y ocho objetivos específicos, entre los cuales hemos distinguido cuatro teóricos y cuatro prácticos. Veamos cómo quedan formulados.

4.1. Objetivos generales

Elaborar una propuesta de intervención para educar el sentido estético de los alumnos de segundo curso de primaria del CEIP Can Puig desde un punto de vista transversal y multicultural que constituya una herramienta para trabajar la interculturalidad.

4.2. Objetivos específicos

4.2.1. Objetivos teóricos

- ✓ Profundizar en el significado y alcance de los conceptos *educación estética*, *experiencia estética*, *multiculturalidad* e *interculturalidad*.
- ✓ Determinar la importancia de la educación estética en la formación holística del niño.
- ✓ Estudiar cómo se relacionan la educación estética y la multiculturalidad.
- ✓ Determinar la importancia de la generación de experiencias estéticas desde una óptica multicultural en la inclusión e integración de culturas distintas.

4.2.2. Objetivos prácticos

- ✓ Estudiar las características sociodemográficas y culturales del CEIP Can Puig a fin de conocer el entorno donde llevar a cabo la intervención.
- ✓ Elaborar un calendario anual de actuaciones y actividades para educar el sentido estético desde un punto de vista transversal y multicultural a llevar a cabo en las aulas de 2º curso de primaria del CEIP Can Puig de Banyoles.
- ✓ Llevar a la práctica una de las actividades propuestas a fin de monitorizar su funcionamiento.
- ✓ Proponer un sistema de evaluación para valorar la consecución de los objetivos de las actividades llevadas a término.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

A fin de realizar una propuesta de intervención bien fundamentada, se nos hace imprescindible una revisión de la literatura académica entorno a los principales conceptos que vamos a manejar, esto es, multiculturalidad e interculturalidad por un lado, experiencia estética y educación estética por otro, y finalmente cómo éstas pueden ser una herramienta para trabajar la interculturalidad.

Empezaremos pues haciendo una definición de estos conceptos para determinar de forma clara el sentido de la terminología que usaremos a lo largo de nuestra exposición, para ver seguidamente cómo se engarzan y dan sustento teórico a nuestra propuesta.

1. MULTICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD

1.1. Conceptos básicos: qué entendemos por interculturalidad, qué entendemos por cultura

Multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad son conceptos que se utilizan a veces indistintamente para denominar contextos donde coexisten diferentes culturas. No obstante, que coexistan diferentes culturas no significa necesariamente que lo hagan de forma pacífica, o que lo hagan de forma respetuosa, o que lo hagan reconociéndose mutuamente, las formas de convivencia pueden ser múltiples y variadas. Se hace necesario pues un uso del lenguaje más matizado para definir con precisión a qué tipo de relación entre culturas diversas nos referimos.

En este sentido, distintos autores abogan por el uso del concepto *interculturalidad* como la interrelación en condiciones de igualdad de las diferentes culturas partiendo del convencimiento de que la diversidad cultural es positiva y enriquecedora, que todo el mundo tiene derecho a conservar su cultura, y que todo el mundo debe tener los mismos derechos y oportunidades (Cañadell, 2001). O como una forma de relación en la que es posible un diálogo entre culturas, y a partir de éste, el mutuo enriquecimiento con la aspiración de dar respuesta a los retos que supone la convivencia entre personas de orígenes o situaciones culturales diversas, e incluso, una oportunidad para replantear la diversidad cultural interna (Ruíz, 2004). En ambas aproximaciones vemos pues una voluntad no solamente de tolerar y respetar a la otra cultura, sino de interactuar con ella, de influir y dejarse influir para iniciar un diálogo que puede llevar a una modificación de la situación actual donde se apunta a una mejor convivencia.

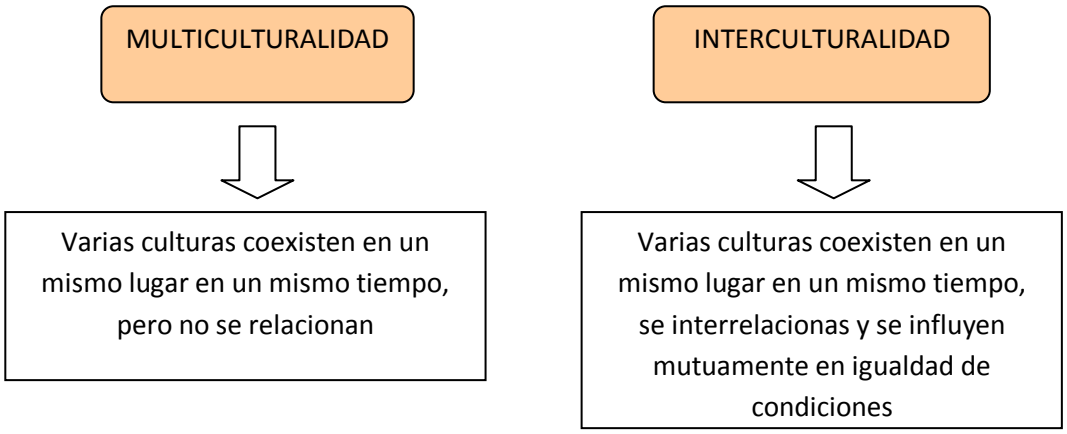


Fig. 1. Multiculturalidad vs. Interculturalidad
Fuente: elaboración propia

Esta visión de la interculturalidad entiende pues la cultura como algo dinámico, en continuo proceso de construcción y de cambio.

Ruíz (2004) nos define la cultura como "el conjunto de aprendizajes que nos proporciona un horizonte de significados que nos permite desenvolvernos en el medio social y natural en el que vivimos, es decir, que funciona como mecanismo de adaptación" (p. 40), y añade que percibimos la cultura a partir de los signos externos (forma de vestir, manera de hablar, la comida, etc.) y de signos internos (valores y creencias), pero que a menudo lo que percibimos es una parte muy pequeña, por lo que muchas veces tendemos a la estereotipación y reducción. Por otro lado, Cañadell (2001) añade diferentes

apreciaciones sobre el concepto de cultura que recogemos por parecernos muy sugerentes:

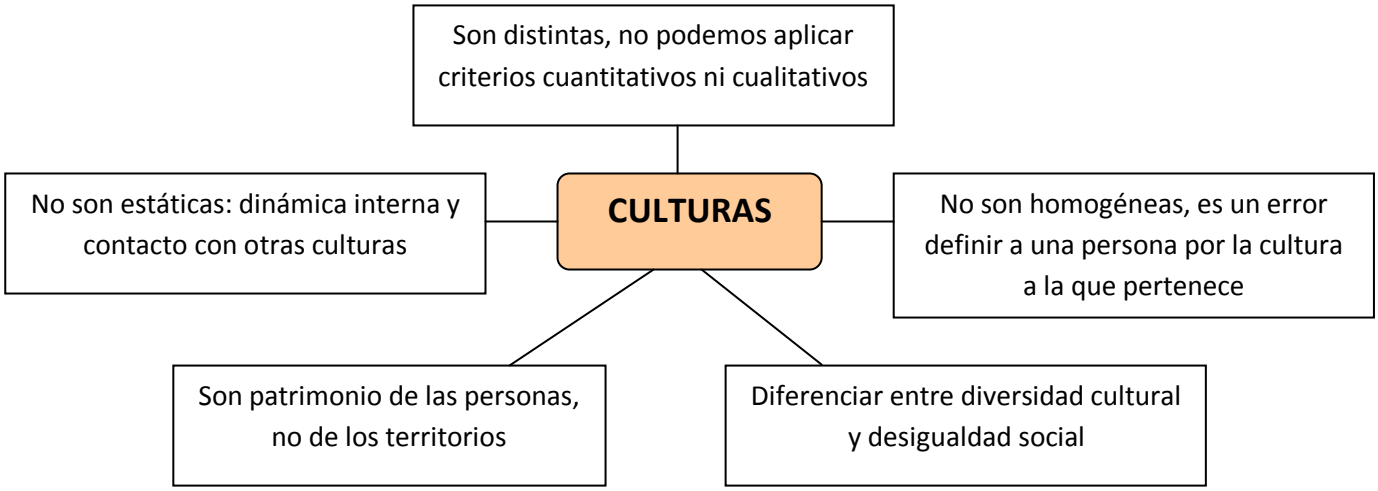


Fig. 2. Concepto de cultura según Cañadell
Fuente: elaboración propia a partir de Cañadell (2001)

A partir de estas reflexiones entendemos pues la cultura como entidad dinámica, donde el individuo busca significados compartidos que le permitan formar parte de una comunidad, pero que no es patrimonio exclusivo del grupo, sino que el individuo de forma particular puede construir su propia cultura a partir de la común.

El ámbito educativo, como principal ámbito de socialización del niño después de su familia, tiene un papel destacado en la transmisión de la cultura. Según Ruíz (2004), hay todo un universo moral en el mundo educativo que también forma parte del aprendizaje y que da lugar a costumbres, hábitos y pactos tácitos de comportamientos. Es importante, pues, ver cómo adoptamos el concepto de interculturalidad desde la educación.

1.2. La educación intercultural

El concepto de educación intercultural aparece en Francia hacia los años 70 buscando la integración de las diferentes etnias que llegaban a la metrópolis. Simultáneamente aparecía el concepto de educación multicultural en Estados Unidos como movimiento de defensa de los derechos cívicos y de crítica hacia prácticas escolares discriminatorias. En ambos casos se ha ido evolucionando de prácticas más o menos asimilacionistas a

prácticas donde se pretende la integración en la cultura dominante como forma de promoción social de los grupos minoritarios (Garreta, 2001).

El abanico de prácticas que puede llevar a término una escuela para promover la comprensión e interactuación entre culturas es múltiple. Podemos encontrar distintos enfoques, según la tipología confeccionada por Banks (Garreta, 2001):

Tabla 1. Enfoques en educación multicultural según Banks

ENFOQUE	CARACTERÍSTICAS
Aditivo	Añade a los programas escolares contenidos étnicos, pero sin una revisión o reestructuración de los mismos
Mejora del autoconcepto	se cree que el contenido étnico puede contribuir a reforzar la propia imagen entre los alumnos pertenecientes a minorías étnicas
Compensatorio de déficits culturales	la percepción de la existencia de déficits entre el alumnado perteneciente a minorías étnicas comporta que se quieran "compensar"
Enseñanza de las lenguas de origen	se llevan a cabo programas de formación bilingüe y bicultural partiendo de la creencia que el éxito escolar es pobre por desconocimiento de la lengua mayoritaria
Lucha contra el racismo	entre alumnos, entre el profesorado, dentro del material pedagógico y en los libros de texto
Crítica radical	pensando que el rol de la escuela es que el alumno acepte su estatus social, mantiene las diferencias
Desigualdad genética	agrupar en función del coeficiente intelectual y orientar a los alumnos hacia unos estudios u otros en función de éste
Promoción del pluralismo cultural	parte del hecho que la escuela tendría que promover las identificaciones y adscripciones y, por lo tanto, tendría que reflejar las características étnicas de los estudiantes
Toma en consideración de las diferencias culturales	parte de la valoración de todas las culturas y la escuela les otorga su valor y legitimidad confeccionando programas educativos que reflejen el estilo de aprendizaje y el contenido de los grupos étnicos
Asimilativo	considera que es necesario promover la cultura nacional y que la fórmula adecuada es que los niños de minorías abandonen su adscripción

Fuente: elaboración propia a partir de Garreta (2001)

Según Ouellet (1991), una escuela intercultural buscaría la apertura a la diversidad cultural, la igualdad de oportunidades, la cohesión social y la deliberación democrática.

En términos parecidos se expresa Díaz-Aguado (2003), que entiende la escuela intercultural como aquella que lucha contra la exclusión y garantiza la igualdad de oportunidades adaptando la educación a la diversidad de los alumnos, que respeta el derecho a la propia identidad, y que avanza en el respeto de los derechos humanos.

Según Tarrow (como se citó en Garreta, 2001), toda escuela intercultural pasa antes de llegar a este punto por distintas fases: la asimilación (desde una perspectiva monocultural), la integración (a través de programas compensatorios), el pluralismo cultural (además de la cultura principal, se tienen en cuenta las culturas y lenguas minoritarias, pero salvando las distancias), educación multicultural para todos (es el paradigma anterior ampliado a alumnos mayoritarios y minoritarios) y, finalmente, interculturalidad (interacción, enriquecimiento… afectando a todos).

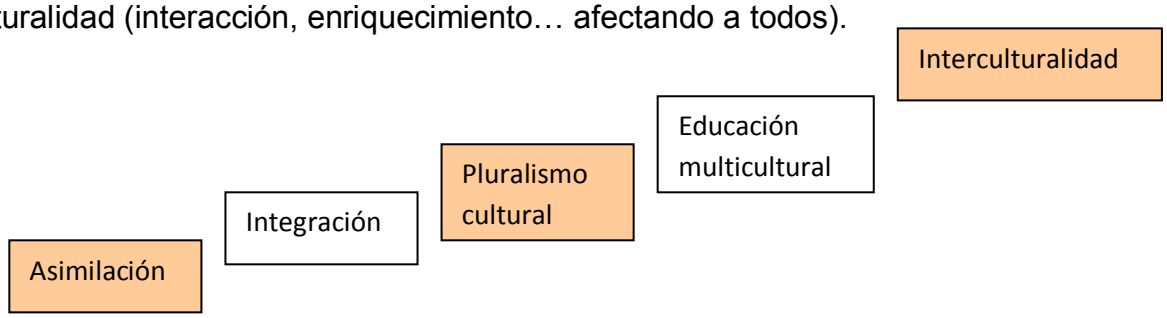


Fig. 3. Fases para llegar a la interculturalidad en la escuela según Tarrow
Fuente: elaboración propia a partir de Garreta (2001)

Según Besalú (2001), la misión de la educación no es la de promover culturas particulares (aunque son un punto de partida y es necesario legitimar las historias particulares), ni respetar simplemente la diversidad, sino reconocer que todas las culturas son valiosas y preparar futuros ciudadanos para vivir en un mundo más abierto e interdependiente, trabajar para construir un nuevo marco cultural que de sentido a la existencia. O como indica Ruíz (2004), "no se trata de encontrar valores universales, sino de crearlos en el diálogo" (p. 56).

Caer en enfoques que quieran descubrir las otras culturas a partir de los elementos más llamativos (geografía, historia, folklore…), o en enfoques que trabajen la interculturalidad de forma puntual (días, fiestas, celebraciones desconectadas y al margen de los

aprendizajes habituales y considerados valiosos) puede llevar a la trivialización y estereotipación, y por extensión, a un acrecentamiento de distancias entre culturas (Besalú, 2001). Así pues, la escuela intercultural tiene que ir más allá de la simple práctica de introducir en el currículo elementos culturales que tengan en cuenta todas las culturas, sino que debe estar impregnada de la voluntad de reflexionar sobre el concepto mismo de cultura entendiéndola de forma variable, dinámica y heterogénea. De ahí que varios autores coincidan en la necesidad de transformar el currículo si realmente se quiere educar desde una perspectiva intercultural.

Essomba (2006) apunta como primera necesidad combatir el etnocentrismo propio del currículo actual y pasar de hablar de identidades a hablar de identificaciones, a partir de un proceso de reconstrucción de los significados culturales, que pasaría por un cuestionamiento crítico de los propios parámetros culturales. Ruíz (2004) comparte esta perspectiva incidiendo en la importancia de la búsqueda de distanciamiento y reflexión crítica sobre las propias prácticas, comportamientos y valores para redescubrir al otro.

Según Essomba (2006), el diseño curricular debería ser abierto y construirse constantemente con la participación de todos los miembros implicados de la comunidad educativa. En definitiva, lo que se pretende es que los diversos contenidos sean comprendidos y conceptualizados desde diversas perspectivas culturales, evidenciando que éstos son productos socio-culturales y que es necesario entenderlos desde explicaciones culturales diversas.

Para conseguir este objetivo, la educación debería plantearse en los términos siguientes:

- Enfoque global y prepositivo.
- Facilitar y promover procesos de intercambio, interacción, cooperación entre culturas con un tratamiento igualitario entre éstas.
- Poner el acento no sólo en las diferencias, sino también en las similitudes.
- Partir de un concepto dinámico de cultura y de identidad cultural.
- Aproximación crítica a las culturas, incluyendo la dominante.
- Rechazo de la idea de jerarquización de culturas.
- Preocupación por el binomio diferencia-igualdad.
- Diversidad cultural como elemento enriquecedor, integrador y articulador.
- Principio dialógico entre cultura, comprensión y aceptación de la alteridad.

Enlazando con este último punto, Ruíz (2004) destaca la importancia de que se establezcan procesos de reconocimiento de las personas implicadas a partir de actividades participativas y participadas, en las que se pueda establecer una reflexión sobre la valoración de la diferencia y se tengan en cuenta las diferencias de cada uno, entendiendo por participación la intervención de todos los actores en la toma de decisiones.

En términos similares se expresa Díaz-Aguado (2003), apuntando al aprendizaje cooperativo entre grupos heterogéneos e interétnicos como principal vehículo para fomentar la interdependencia, el contacto intergrupal, la integración, la tolerancia y el conflicto sociocognitivo que nos lleva al aprendizaje.

En resumen, podríamos afirmar, pues, que la enseñanza desde una perspectiva intercultural es la que nos puede dar más garantías de éxito en la construcción de una convivencia enriquecedora entre culturas.

Analizado pues este primer bloque temático, pasaremos ahora a abordar el segundo bloque temático, tratando de profundizar en el concepto de educación estética y sus implicaciones pedagógicas.

2. EDUCACIÓN ESTÉTICA

2.1. Conceptos básicos: estética, belleza y educación estética

Algunos filósofos, desde Kant, pasando por Schiller o Fichte, han atribuido a la estética la capacidad de introducir principios morales en el individuo. Schiller va incluso más allá considerando la experiencia estética como la culminación de la existencia humana: solo en el alma “bella” se lleva a cabo la unidad total de la consciencia, y, por lo tanto, solo la belleza nos puede ofrecer una idea completa de la humanidad que sobrepase la escisión entre razón (“yo pienso”) y sentimiento (“yo soy”) (Turró, 1998). Para Schopenhauer la experiencia de lo bello y lo estético es un camino de libertad, ya que a través de la genialidad, el hombre se libera de la servitud constante del conocimiento, que nos pide buscar respuestas a las necesidades de la propia persona. Gracias a esta liberación, la persona se convierte en sujeto puro del conocimiento, en una visión transparente del mundo (Camino, 1998). En términos similares se expresa Plazaola (2007), que entiende la experiencia estética como un equilibrio entre lo sensorial y lo espiritual, donde partimos

de una base sensible que posteriormente elaboramos espiritualmente. Coincide con López Quintás (2004) en el alto valor formativo de la misma, como elemento que promociona la libertad del individuo y facilita la apertura y encuentro con la realidad en el ámbito más profundo.

Vemos también en estas reflexiones que el concepto de estético se relaciona a menudo con el concepto de lo bello, cabe preguntarse pues qué entendemos por belleza.

Tradicionalmente se ha identificado la belleza con ciertos principios heredados de la cultura clásica (los cánones griegos). Winckelmann, a principios del siglo XVIII, nos habla todavía de belleza asociada a conceptos como la unidad, la sencillez, la placidez que se combinan con armonía y proporción (Vilanou, 1998). Posteriormente, Nietzsche da un paso más en esta reflexión e introduce una cierta discordia cuando diferencia entre el arte apolíneo y el dionisíaco, entendiendo el primero como el arte académico y el segundo como aquél que rompe la armonía reinante para aventurarse en la búsqueda de nuevos lenguajes, significados e interpretaciones, y que puede considerarse pues in-armónico.

Bourdieu (1988) admite que existen ciertas normas impuestas socialmente que homogeneizan en parte los criterios estéticos y la configuración de lo bello, pero remarca que el gusto es personal e individualizado, y que por ello la belleza puede percibirse o no, introduce pues el carácter subjetivo de la belleza.

Hasta aquí vemos que muchos autores analizan la belleza desde la perspectiva puramente sensorial, no obstante, Plazaola (2007) nos da un punto de mira más amplio para contextualizar la belleza y distingue entre la belleza trascendental, la moral y la sensible, y reflexiona sobre su valor absoluto o subjetivo. El mismo autor indica que lo bello es una categoría determinado de lo estético, aquélla en la que el impulso estético se cumple de un modo determinado, por lo tanto, la experiencia estética no se circunscribe estrictamente a la experiencia de la belleza. En la misma línea se expresa López Quintás (2005), añadiendo además que la belleza no surge en el nivel de los objetos, sino en el de los ámbitos, no es una característica aislable y tiene un carácter relacional: se manifiesta como el resultado creativo entre el objeto bello y el sujeto que lo contempla y se siente interpelado por él, mostrando aquí igualmente el componente subjetivo de la misma.

Educar pues esta capacidad de valorar la belleza y tener experiencias estéticas es el objeto de la educación estética. Schiller se proponía a través de ella convertir al hombre

en “un artista de sí mismo”. Winckelmann consideraba que la educación debía fomentar el cultivo del sentimiento interno que capta la belleza mediante el movimiento interior del alma (Vilanou, 1998). Read (1996) nos habla de la educación estética como la educación de aquellos sentidos sobre los cuales se basa la conciencia y, en última instancia, la inteligencia y el juicio del individuo. López Quintás (2004) nos habla de cómo la experiencia estética enriquece nuestra personalidad y nos dota de gran flexibilidad intelectual al hacernos capaces de superar la contradicción cabeza/corazón. Por otro lado, nos proporciona una visión ambital de la realidad que nos lleva a un conocimiento más profundo de la misma desde la apertura, la flexibilidad y la creatividad. Collelldemont (2002) destaca la importancia de la educación estética como proceso de descubrimiento y de formación de la vida interior y exterior que se produce a través de la experiencia estética y sostiene que ésta integra dos aspectos: el desarrollo de la capacidad de percibir y sentir, y el conjunto de aprendizajes que resultan de vivir una experiencia estética. Siguiendo esta línea argumental, la misma autora señala que la educación estética se fundamenta como la posibilidad que el educando desarrolle aquello que potencialmente ya es o quiere ser. Así, el niño, como sujeto que es, ha de ir construyendo por sí mismo su definición de quien quiere ser a partir de sus propias percepciones y la educación estética es una de las herramientas que puede ayudarle.

Vemos pues que la educación estética es un elemento a considerar si apostamos por una formación holística de los alumnos. Ahora la pregunta a contestarnos es cómo debemos proceder para educar el sentido estético en los educandos. Para responderla, pasamos a hacer un recorrido sobre qué han dicho distintos autores sobre la pedagogía de la educación estética.

2.2. Implicaciones pedagógicas de la educación estética

Las implicaciones pedagógicas de la educación estética han sido motivo de reflexión desde los mismos teóricos que han puesto las bases para una metafísica de la estética, hasta pedagogos de todos los tiempos.

Empezando por los primeros filósofos que apuntaron la importancia de la estética en la educación del hombre, Kant apunta a narraciones ejemplares y materiales retóricos, el cultivo de las humanidades y la educación del gusto para despertar la moralidad en los alumnos. Schiller y Fichte apuntan también al juego como integrador de lo formal y lo

sensible en una doble reciprocidad, presentándose como la manifestación más plena de la unidad última de la consciencia. Lo que Schiller denomina “juego estético”, el impulso del juego manifestado en la experiencia estética y en el arte, es para él principio de principios (Turró, 1998).

Un poco más tarde, Winckelmann consideraba que sólo el ejercicio práctico, entendiéndose éste esencialmente como la observación de lo estético, podía activar la capacidad para captar la belleza. El descubrimiento de los clásicos era para él un punto de partida imprescindible (Vilanou, 1998).

Ya en el siglo XX, corrientes pedagógicas aparecidas después de la primera guerra mundial, como la conocida como *ciencias del espíritu* (con teóricos como Scheibe, Nohl, Cassirer al frente), hablan de la experiencia estética como camino hacia la libertad, ya que posibilita empatizar con el entorno y comprender las razones y los efectos de las personas y grupos circundantes, al mismo tiempo que permite expresar las preguntas más profundas que se hace el hombre, y es, por lo tanto, un elemento esencial del proyecto de formación. En la misma época, Natorp, padre de la pedagogía social, proponía como ciencias legislativas de la pedagogía la ética, la estética y la lógica y entendía el arte como expresión colectiva e individual que englobaba a las tres. (Collelldemont, 1998).

Steiner (1919/2010 versión), padre de la pedagogía Waldorf, hablaba en la primera década del siglo XX de la necesidad del maestro de sumergirse en la vivencia artística para que la enseñanza en la etapa de 7 a 14 años estuviera impregnada de arte, saturada de belleza como puerta de entrada a la concepción de un mundo ético. Las escuelas Waldorf aún a día de hoy siguen estas directrices.

A partir del siglo XX podemos hablar de una ampliación de la visión de las disciplinas y vivencias que pueden generar una experiencia estética, y por lo tanto, la educación estética no se circunscribe exclusivamente al ámbito de las artes, si bien es cierto que éstas siguen teniendo un papel predominante. Dewey (2008), Read (1996), Wojnar (1963), o la nueva escuela americana, por nombrar algunos teóricos y corrientes pedagógicas del siglo XX, hablan de la experimentación artística como necesaria para llevar a cabo cualquier tipo de educación estética. Eisner (2004) también ve en el arte un vehículo para ampliar nuestra conciencia y la capacidad de búsqueda de significados, para descubrir el mundo que nos rodea y ampliarlo explorando nuevas posibilidades, al mismo tiempo que nos ayuda a ser reflexivos y a juzgar por nosotros mismos

desarrollando la autonomía individual. Pero cabe destacar también que la experiencia estética no se agota en la experiencia artística (Collelldemont, 2002).

Bardina, pedagogo catalán fundador en el año 1906 de las Escuelas de Maestros en Cataluña, hablaba en sus *Mandamientos del Buen Maestro* de la actitud del maestro hacia la belleza, a quien recomendaba que la buscara y la admirara en todos los detalles: el sol, el cielo, la naturaleza, la gracia en el habla, en la bondad, en el ingenio, en los espíritus, en los cuerpos, en la casa, en el vestir, en una cara limpia, en la risa, en el llanto, exhortándole a amar la vida moralmente y también apasionada, intensa y alegremente (Mallart, 1998). Vemos pues en esta postura una visión de la estética que transciende lo observado: es una actitud delante de la vida.

Los movimientos de renovación pedagógica hablan también de transmitir a los niños la pasión por trasladar la belleza y la imaginación a todos los objetos y acciones de la vida cotidiana, sabiendo mirar en clave poética el entorno.

Dewey y Shusterman, en otro orden, pero coincidiendo en la importancia de la actitud del individuo, nos hablan de la disolución entre lo artístico y lo estético y sostienen que la experiencia estética depende del individuo, no de la obra, y es recomendable por tanto generar experiencias estéticas ligadas a distintas artes y a través de medios de expresión diversos, incluyendo los más populares (Aguirre, 2000).

El movimiento pedagógico *Escoles Actives* nacido en Catalunya en los años 60 hablaba del ambiente de belleza que debe impregnar en las escuelas. En este sentido, se expresa también Gutiérrez (1998), que remarca la importancia de la estética del centro escolar en cuanto a transmisor de mensajes que es, por la influencia que genera en la actitud y en la formación del alumno y en el ambiente en general de la comunidad educativa, entendiendo así la escuela como algo más que un “receptáculo”.

López Quintás (2004) apunta al arte, entendido como vivencia lúdica y dialógica, como herramienta de alto poder formativo. Recogiendo sus aportaciones y las de otros autores, Moreno (2013) ofrece alguna orientaciones prácticas: la importancia de los procesos (propuestas activas y transformadoras, donde sea tan importante el proceso como el resultado), presencia del elemento lúdico (presentar las tareas como juego creador), creatividad como objeto (no reprimir las respuestas originales, siempre que se atengan a las normas del juego), educación relacional (trabajos colaborativos), integración de

facultades (favorecer vínculos entre sensibilidad, emotividad y razonamiento), búsqueda de valores (comunicación, respeto y valoración de las aportaciones de los otros) y embellecer el entorno (entorno bello y estimulante, actitud del educador con un comportamiento comprometido con la promoción de lo bello).

Collelldemont (2002) lleva mucho más allá su reflexión sobre la educación estética en las escuelas del siglo XXI y remarca que ésta no debe hacer referencia únicamente a la experiencia sensible que tienen los educandos (que, por otro lado, puede ir desde la admiración de una obra de arte a sentir las particularidades de cada momento), sino que también cabe repensar la educación como un proyecto estético donde se inscriban posibles itinerarios vitales y, al mismo tiempo, como mediadora de nuevos proyectos estéticos donde tengan cabida la imaginación y la creatividad. Habla de la unidad del pensar estético: sentir, experimentar, configurar, ver y pensar estéticamente la realidad a partir de la acción. La ocupación estética del espacio (vivenciar la forma, el color, los materiales, el movimiento) es el paso previo para experimentarlo, del mismo modo que la transformación del yo partiendo de la exteriorización y encuentro con el otro puede iniciarse desde la formación de imaginarios, juegos de rol o teatro.

Según Cooper (como se citó en Collelldemont, 2002), la educación estética parte de lo sensible y apunta hacia el sentir, pero incluye otros aspectos, como son el desarrollo de una inteligencia emocional, provocar una actitud creativa y una capacidad para imaginar nuevas formas, lo que incluiría una educación del gusto (apreciar los aspectos estéticos de los objetos), la formación de la capacidad de saber estar estéticamente (educar la sensibilidad delante de fenómenos naturales y delante de la experiencia humana), el desarrollo de la capacidad para emitir juicios sensibles (saber integrar elementos objetivos y subjetivos en la percepción de los objetos y sentimientos), potenciar la facultad imaginativa (la capacidad de experimentar con imágenes mentales, con nuevas formas y nuevos mundos), y fundamentar el poder comprender las emociones (o razonar objetiva y subjetivamente porqué sentimos de determinado modo).

Apoderándonos de las afirmaciones de Collelldemont (2002), en el fondo podemos considerar que el substrato pedagógico de la educación estética es una pedagogía de la duda: educamos una mirada expectante e interrogante sobre lo que pasa y lo que nos pasa que nos predisponga a la experiencia de lo insospechado. Esta pedagogía de la duda ha de fundamentar una educación que tenga como horizonte la formación de un

sujeto que busca autodefinirse partiendo de la elección propia. Y la autodefinición necesita de la intersubjetividad para construir la propia identidad: el yo necesita del no-yo para poder conocerse y ser consciente de su identidad, la conciencia de la alteridad que nace de la aprehensión del otro. El encuentro con el otro es pues un elemento relevante en el concepto de la educación estética actual.

3. EDUCACIÓN ESTÉTICA COMO HERRAMIENTA PARA CONSTRUIR LA INTERCULTURALIDAD

La educación estética tiene en cuenta pues al otro como elemento necesario para construir mi propia identidad. Educar el sentido estético, tal y como hemos concebido la educación estética en el apartado anterior, es, pues, educar en clave intercultural: a partir de la búsqueda de nuevos horizontes, del cuestionamiento de mi yo y mi cultura a partir de otros yo y otras culturas, que me sirven de contrapunto, construyo una realidad nueva.

Calbó (2006) también lo entiende así cuando afirma que la interdisciplinariedad, la comunicación por diferentes medios y lenguajes, y la educación estética y multisensorial han sido y son garantías en un enfoque contemporáneo de la educación inclusiva y multicultural, al igual que Abad (2007), que apunta hacia la educación estética como instrumento de integración intercultural y social.

No obstante, educar en la estética a través de la experiencia estética y del arte en contextos multiculturales tiene un punto de complejidad a tener en cuenta.

En este sentido, Graeme Chalmers (2003) insiste en la comprensión multicultural como objetivo último, más que en las experiencias culturales del propio estudiante, que serían un punto de partida. La educación artística, en tanto que principal vehículo para la formación estética, debe ser, pues, también multicultural. Debemos plantear la educación artística como herramienta que promueva la comprensión trans-cultural, reconozca y celebre la diversidad, estimule la autoestima y el sano orgullo por el legado cultural propio.

Para conseguir esta meta, diversos autores proponen distintas actuaciones:

Graeme Chalmers (2003) cree que los estudiantes deberían ver sus experiencias culturales reflejadas en el currículo, destacando que los currículos actuales reservan poco espacio al estudio de las artes de culturas no occidentales o de las artes de la comunidad.

En el mismo orden se expresa Calbó (2006), que apuesta por una reconsideración del arte, tomando en cuenta otras expresiones hasta hoy relegadas a anecdóticas: artesanía, objetos vinculados a la espiritualidad (p.ej.vestidos rituales), procesos y objetos realizados colectivamente, o realizados por mujeres (bordados…), artes, oficios y artesanías vinculadas a cualquier sentido o combinación de los anteriores, como la cocina. Dewey (2008) está en la misma línea hablando también de las experiencias estéticas vinculadas a distintas formas de arte a través de medios de expresión muy diversos.

Por otro lado, también se muestra la necesidad de mostrar un arte que no se centre exclusivamente en las diferencias, sino que muestre también los aspectos comunes focalizándose pues en lo que une a la humanidad (Graeme Chalmers, 2003). Y cuando hablamos de diferencias culturales pensamos no sólo en las generadas por el origen, sino también por las generadas por la religión, la orientación sexual, el género, la clase social, el nivel económico, el lenguaje, la edad, etc.

Abad (2008) propone actividades que generen experiencias compartidas a partir de la participación, la inclusión, la comunicación y la reflexión, y muestra como posibles herramientas las distintas propuestas que ofrece el arte contemporáneo, como el arte social o el de acción, la performance, la instalación, o la escultura social. En este sentido, destaca la importancia de crear compromisos con los discursos culturales del “otro”.

Calbó (2006) indica también la importancia de convertir los contenidos en inclusivos, de presentar temas y actividades que sean significativos, motivadores, flexibles y adaptables, y trabajar las conexiones disciplinares que se vinculan a un tema o a un proyecto.

Vemos pues que en definitiva hablamos de metodologías y propuestas que propicien el encuentro con el otro desde las ganas de descubrir e intercambiar para construir y crear realidades que integren las distintas sensibilidades y vivencias.

4. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO

Una vez estudiados los principales conceptos que abordaremos en nuestra propuesta de intervención, cerramos aquí la revisión de literatura académica resumiendo las ideas clave que hemos visto en este capítulo y que marcarán nuestra pauta de actuación:

- Entender el principio dialógico entre cultura, comprensión y aceptación de la alteridad, lo que conlleva un distanciamiento crítico de la propia cultura para redescubrir al otro. Descubrir las similitudes como elementos que nos unen, y las diferencias como posibilidades de enriquecimiento.
- Convertir al hombre en artista de sí mismo. Que el educando desarrolle aquello que potencialmente ya es o quiere ser. Ello implica un conocimiento de sí mismo, de sus propias emociones también, y el encuentro con el otro, que me hace de reflejo.
- Importancia del elemento lúdico y del fomento de la imaginación y la creatividad a partir de propuestas activas y transformadoras, utilizando también un aprendizaje cooperativo entre grupos heterogéneos e interétnicos a fin de generar experiencias compartidas.
- Importancia de integrar las distintas facultades (sensibilidad, emotividad, razonamiento) y la búsqueda de valores (respeto, valorar la aportación del otro).
- La experiencia estética supera el concepto de belleza (esta última con más matices culturales y por lo tanto más proclive a diferencias de criterio), para llevarnos a un terreno más subjetivo que cultural, y por este mismo motivo, más universal.
- Importancia de la actitud del educador y del entorno, la experiencia estética como actitud delante de la vida: mirar el entorno con clave poética, establecer con él una relación ambital.
- El arte es un vehículo importante para generar experiencias estéticas, pero no único. La experiencia artística debe entenderse desde un sentido amplio, con medios de expresión diversos.

CAPÍTULO 3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Partiendo de lo expuesto en el marco teórico, nuestra propuesta de intervención plantea un programa de actuaciones y actividades para educar el sentido estético basándonos en los postulados de la interculturalidad, a partir de lo que hemos nombrado *denominadores comunes*, es decir elementos que nos unen por ser universales.

Está diseñada para segundo curso de primaria, tiene en cuenta pues que los niños se encuentran iniciando el estadio de las operaciones concretas (Piaget, 2007) donde el niño empieza a aplicar la lógica en su interacción con el mundo exterior, pero el pensamiento abstracto le queda todavía lejos. Puede también entender y adoptar perspectivas de otras personas. El juego evoluciona del juego simbólico al juego de reglas, que le ofrece un marco de contención y un campo donde poner a prueba la convivencia y la socialización.

Pasamos pues a detallar nuestra propuesta, empezando por una contextualización, pasando seguidamente a detallar los objetivos y metodología, así como la evaluación del proceso de investigación, para finalmente explicar el calendario de actividades. En este punto, se presentará una propuesta temporizada de actividades relacionándolas con los aspectos que nos interesa trabajar, y se explicará más detalladamente una actividad concreta que se ha llevado a término durante el mes de noviembre de 2014, valorando el resultado de su ejecución.

1. CONTEXTO DE LA INTERVENCIÓN

1.1. El centro en el contexto de la población

El CEIP Can Puig, una escuela pública de dos líneas (aunque ciclo superior está aún por desdoblar) y un total de 354 alumnos ubicada en Banyoles (provincia de Gerona). Banyoles, una población de 19.119[1] habitantes, tiene otros tres centros públicos que imparten infantil y primaria, y un centro concertado. Con una renta per cápita media superior a la catalana, y una economía diversificada, muy cercana a la capital de provincia (20km.), ha atraído desde los años 90 gran número de inmigrantes, siendo la comunidad

[1] Según el Padrón Municipal 2013 publicado por el INE

gambiana la más numerosa. Actualmente la tasa de inmigración se sitúa en el 20,4%[2]. Para evitar problemas de "guetización" en los centros de enseñanza públicos se sigue una política de zona única: a los niños les puede tocar cualquier escuela de la población, y los niños inmigrantes son distribuidos de forma equitativa por todas las escuelas.

Can Puig, el barrio donde se encuentra el centro, tiene dos tipos de construcciones muy diferenciadas: una mitad de casas unifamiliares con residentes autóctonos de situación socioeconómica medio-alta y otra mitad con bloques de pisos con un % muy elevado de inmigración y una situación socio-económica y cultural baja. El alumnado del centro refleja esa misma diversidad, es de procedencia variada (56% de alumnos autóctonos y 44% de otros países, destacando las comunidades senegambiana y magrebí, ambas de confesión musulmana), y de nivel socioeconómico y cultural muy heterogéneo.

1.2. Características del centro

Los 354 alumnos están repartidos en una ratio media de 25 alumnos por aula. Dada la heterogeneidad en cuanto a procedencia y nivel socio-cultural del alumnado, Can Puig nació como escuela multicultural, lo que ha marcado su personalidad desde el inicio. Se define como un centro que entiende la escuela como un "marco idóneo donde el niño aprenda a desarrollar sus habilidades sociales y los aprendizajes significativos relevantes que le ayuden a convertirse en una persona sala y feliz"[3].

Se declara aconfesional, y pluralista y democrática en cuanto a la defensa de valores como la convivencia, la solidaridad, el respeto hacia los otros, la actitud dialogante y el sentido crítico. En este sentido, el trabajo cooperativo en agrupamientos heterogéneos es una herramienta muy utilizada en el centro. El claustro está compuesto por 29 maestros, la mayoría del cual es personal consolidado y que apuesta mayoritariamente por metodologías de trabajo activas y cooperativas.

Dispone de unas instalaciones amplias, muy luminosas, donde el exterior entra en el interior. El edificio recibió en su momento un premio de arquitectura por su diseño funcional y moderno. Es accesible para cualquier tipo de discapacidad. Destaca una zona de patio amplísima con gran presencia de zona verde.

[2] Según datos de 2013 de IDESCAT
[3] Cita extraída textualmente del PEC del centro

1.3. Características del grupo-clase

La propuesta se centra en el segundo curso de ciclo inicial, habiéndose llevado a término con el grupo de 2º A, de 23 alumnos. Heterogéneo en cuanto a origen (12 españoles, 2 hondureños, 1 china, 2 paquistaníes, 3 marroquíes, 3 gambianos: 2 de etnia sarahule y 1 de etnia mandinga[4], todos nacidos aquí, no hay por lo tanto problemas de comunicación a nivel de lenguaje) y situación socio-económica. A nivel de género es un grupo casi paritario (12 niños y 11 niñas). A nivel de ritmos de aprendizaje es también un grupo heterogéneo: 4 alumnos son de nivel alto (no hay de ninguno de nivel muy alto), 8 alumnos de nivel medio alto, 6 alumnos son de nivel medio bajo, 4 alumnos son de nivel bajo, 1 alumna es de nivel muy bajo. A pesar de las diferencias, es un grupo bastante unido y muy participativo en general. El origen diverso no plantea problemas de convivencia relevantes, destaca además una predisposición buena de los alumnos de más nivel a ayudar a sus compañeros.

2. OBJETIVOS

El objetivo general perseguido es la incorporación de la dimensión estética en todas las áreas del currículo, de modo que estamos hablando más bien de un nuevo modelo de práctica docente, donde la educación estética no se lleva a cabo a través de una área de conocimiento concreta, sino que es más bien una actitud que impregna todo el currículo.
Dicho esto, nos marcamos igualmente una serie de objetivos concretos a alcanzar para el grupo clase de segundo curso:

- **Objetivo 1:** Reflexionar sobre la propia identidad desde el respeto hacia uno mismo y la autoestima: cómo soy, cómo siento, cómo actúo.
- **Objetivo 2:** Reflexionar sobre la relación individualidad/dualidad/pluralidad. Apreciar la diferencia como algo positivo y enriquecedor.
- **Objetivo 3:** Adoptar una actitud de curiosidad y acercamiento hacia el otro y hacia el entorno desde el respeto.

[4] La diferencia entre la etnia sarahule y la mandinga es notable: los sarahules son una etnia muy cerrada (sólo se casan entre ellos y el nivel de consanguinidad es elevado, los matrimonios entre primos son habituales), con un sistema de castas muy marcado, un sistema patriarcal muy marcado, muy celosos de conservar sus tradiciones (es muy habitual que envíen a los niños a su país a los 14 años para que estudien en una escuela coránica y que las niñas se casen a los 16 años) y una desconfianza notable hacia el sistema de enseñanza occidental. La etnia mandinga es más abierta (Farjas, 2003).

- **Objetivo 4:** Aplicar la observación objetiva en un primer momento para poder observar desde mi individualidad en un segundo momento.
- **Objetivo 5:** Adoptar una mirada "poética" sobre lo que nos rodea, admirar los fenómenos de la naturaleza, las formes, colores y texturas, los objetos, las relaciones humanas.
- **Objetivo 6:** Adoptar una actitud constructiva en las actividades de grupo .
- **Objetivo 7:** Despertar la sensibilidad hacia un entorno agradable (fomentar el orden, la limpieza, el gusto por la tarea bien realizada).
- **Objetivo 8:** Encontrar formas de expresión y comunicación personales.
- **Objetivo 9:** Fomentar las propuestas imaginativas y creativas
- **Objetivo 10:** Despertar la sensibilidad y el respeto hacia diferentes formas de manifestación cultural y artística.

3. METODOLOGÍA

Se trabajará esencialmente con metodologías activas a fin de potenciar un aprendizaje significativo y el empoderamiento del alumno en cuanto a su actitud hacia el aprendizaje, que se sienta protagonista y tome decisiones. También se utilizará el trabajo cooperativo en grupos heterogéneos e interétnicos como campo de juego para poner en práctica la convivencia y poner al niño ante el reto del respeto y la aceptación de las opiniones y propuestas del otro, incluidas las que llegan de vivencias culturales distintas.

4. EVALUACIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

A fin de valorar si la propuesta de actuaciones que queremos lleva a término alcanza los objetivos marcado, hemos construido un sistema de monitorización utilizado en la actividad que se ha llevado a término en el aula. Pasamos a continuación a detallarlo.

4.1. Selección del informante

Se han utilizado tres fuentes distintas para recoger la información:

- El cuaderno de campo que hemos ido realizando durante la estancia en el centro. Al finalizar cada sesión se han recogido las impresiones que hemos tenido sobre su funcionamiento.

- Profesor observador (la tutora del grupo que ha asistido a todas las sesiones como observadora) y profesor externo (la tutora del grupo paralelo, que ha impartido las mismas actividades siguiendo el guión propuesto).
- Alumnos que han participado en las actividades.

La elección de estas fuentes responde a la voluntad de obtener información lo más plural y rica posible a fin de poder contrastarla desde diferentes perspectivas: cómo se ha vivido desde la organización, cómo se ha vivido desde un punto de vista externo y cómo se ha vivido por parte de los participantes.

4.2. Selección de técnicas de recolección de datos

Teniendo en cuenta que la información que nos interesaba recoger era esencialmente de carácter cualitativo, hemos utilizado técnicas propias de este campo.

Las impresiones desde la organización se han recogido en el cuaderno de campo. Las impresiones de los profesores externos se han recogido a través de una entrevista donde el carácter abierto de las preguntas permitía respuestas amplias y no condicionadas. Finalmente, la impresión de los alumnos se ha recogido a través de una observación participante con profesores y alumnos a partir de la técnica de la fotovoz: se realizó una sesión de visionado de fotografías de las actividades que se habían llevado a cabo y los niños de forma espontánea comentaban lo que las imágenes les sugería, se transcribieron en el cuaderno de campo. Dada la edad de los niños (7 años, consolidando la lectoescritura), se consideró que era más apropiada una técnica de estas características que un cuestionario, una entrevista o un grupo de discusión.

4.3. Recolección de datos

Los datos se han recogido por medio de la observación de la investigadora a lo largo de cada sesión con anotaciones en el cuaderno de campo (ver en anexo 1). También se recogieron datos a través de la realización de fotografías en cada sesión sobre el funcionamiento de la actividad, que eran tomadas por la profesora observadora (la tutora del grupo), a fin de mostrar una mirada más imparcial y externa. Las entrevistas (ver en anexo 2) y la sesión de fotovoz (ver en anexo 3) se realizaron una vez terminó la actividad entera (la actividad dio inicio el 4 de noviembre y finalizó el 28 de noviembre), dado que

las actividades estaban relacionadas entre sí y era necesaria una visión completa y global para una mejor valoración de cada una de ellas. Las entrevistas a las maestras se realizaron fuera de horario escolar y tuvieron una duración de unos 30 minutos, previamente se les había pasado el guión para que tuvieran tiempo de reflexionar sobre las respuestas. En este caso, no nos interesaba tanto la respuesta espontánea como una respuesta más reposada. La sesión de fotovoz tuvo lugar durante una sesión de clase, en este caso sí se buscó la reacción espontánea a fin de garantizar que no hubiera influencia externa, ya fuera por parte del adulto o de los compañeros.

4.4. Análisis de datos

A partir de los datos recogidos, se ha procedido a un análisis de los mismos. Las narrativas se han analizado clasificándolas en 5 categorías temáticas que emanan de las aportaciones de las notas personales, de las entrevistas con las maestras, y de la observación grupal con los alumnos. Estas categorías son las siguientes:

. Respuesta sensible: aportación de la actividad a nivel de experimentación sensorial.

. Respuesta emocional: aportación de la actividad a nivel de conocimiento de los propios sentimientos o los ajenos.

. Respuesta actitudinal: aportación de la actividad en cuanto a adopción de actitudes.

. Respuesta intelectual: aportación de la actividad a nivel de conocimiento.

. Estructuración de la actividad: adecuación de la actividad a tiempos, agrupamientos, objetivos marcados, idoneidad de la secuenciación de las actividades y de su contenido.

5. ACTIVIDADES

Tal y como hemos visto, el objetivo principal es que el currículo esté impregnado de una actitud estética. Esto conlleva no solamente llevar a la práctica una serie de actividades que pueden ser más o menos transversales, sino que implica igualmente otros aspectos que van más allá de las actividades para ir al campo de las actitudes o la concepción y disposición de los espacios, los materiales utilizados, etc.

Así pues, en un primer momento haremos una propuesta de orientaciones a seguir en este nivel para pasar seguidamente a proponer una secuencia de actividades concretas orientadas a la consecución de objetivos concretos.

Las actividades orientadas a la consecución de objetivos concretos han tenido en cuenta el funcionamiento actual del grupo clase así como la programación anual (de acuerdo con los contenidos marcados por el decreto 1513/2006, puesto que el nuevo decreto 126/2014 no es de aplicación en 2º curso de primaria hasta el curso 2015-16), proponiendo actividades que pueden encajarse en el temario actual. Se han respetado igualmente los proyectos que se están llevando a cabo, como por ejemplo el proyecto barrio, que lleva a cabo todo el ciclo inicial y que tiene una duración anual, haciendo propuestas que pueden enmarcarse en ellos. También se ha seguido como criterio de secuenciación empezar con actividades donde predomina la vivencia sensorial para ir pasando gradualmente a actividades que piden un trabajo más profundo a nivel intelectual, teniendo en cuenta que en mayor o menor medida todas las actividades intentan tener en cuenta las tres dimensiones (sensorial, emotiva e intelectual).

5.1. Orientaciones generales

Las orientaciones generales están diseñadas para ayudar a la consecución del objetivo general, así como algunos objetivos concretos, como son el de despertar la sensibilidad hacia un entorno agradable promoviendo actitudes que fomenten el orden, la limpieza, el aprecio de las tareas bien realizadas (O7), adoptar una actitud de curiosidad y acercamiento hacia el otro y hacia el entorno desde el respeto (O3).

Tabla 2. Orientaciones generales

Ámbito	Orientación	Objetivo
Actitudes	El maestro cuida su apariencia: higiene personal, limpieza ropa y calzado, etc.	Ofrecer un modelo al alumno que le anime a cuidar su propia apariencia
	El maestro tiene un tono de voz apropiado, desterramos el grito del aula	Ofrecer al alumno un modelo de comportamiento a imitar
	El maestro tiene una actitud segura y al mismo tiempo cercana y amorosa	Ofrecer al alumno un ambiente de contención, seguridad y aprecio donde se sienta bien
	El maestro tiene una actitud alegre, vital y convivial	Ofrecer al alumno un modelo de actitud a imitar
	El maestro es capaz de despertar la	Despertar en el alumno una actitud de

	curiosidad y la admiración hacia lo que nos rodea porque él mismo es curioso, se sorprende y se admira	curiosidad para descubrir su entorno desde una actitud positiva
	El maestro es cuidadoso con sus presentaciones y sus tareas y estimula al niño para que trabaje también en esa dirección	Despertar la sensibilidad y el gusto hacia las tareas bien hechas
	El maestro sabe gestionar el tiempo sin mostrar prisa	Despertar la sensibilidad hacia el tempo necesario para cada actividad
Espacio	Disponer el mobiliario de forma que de el máximo de sensación de amplitud	Dar un espacio donde el niño no sienta su zona de seguridad individual amenazada
	Concepción del espacio cambiante en función de la actividad a realizar	Trabajar la capacidad de flexibilidad y adaptación del niño. Crear el espacio propicio a cada momento en función de si queremos la introspección o la convivencia.
Ambientación	Limpieza y orden de los espacios, del mobiliario, del material, tanto el colectivo como el individual	Adquirir el hábito de orden y limpieza por parte del niño. Despertar la sensibilidad hacia el orden y la limpieza.
	Claridad, trabajar tanto como sea posible con luz natural	Ofrecer al niño un ambiente propicio a la apertura. Fomentar la conexión del niño con su entorno a partir de la vivencia del ritmo natural de la luz. Despertar la sensibilidad hacia la belleza de la luz.
	Uso de música tranquila de fondo en determinadas actividades	Ofrecer un clima propicio a la concentración y la introspección. Despertar la sensibilidad hacia la música.
	Decoración sugerente que variará a lo largo del curso	Crear una atmósfera que sumerja al niño en una determinada temática o ambiente. Despertar la sensibilidad hacia la disposición harmónica de los objetos.
	Priorizar materiales naturales, de calidad y artesanos (juegos de madera o de cartón reciclado bien troquelado, papel y material de plástica de la máxima calidad que se	Despertar la sensibilidad y el gusto hacia las creaciones artesanas, hacia los productos de la naturaleza, hacia las tareas bien hechas

Materiales	pueda permitir el centro…)	
	Cuidar el material e insistir en el trato cuidadoso del material	Despertar en el niño el sentido del respeto
	Reparar o reponer rápidamente el material que se rompe o estropea	Evitar que el niño se acomode en el descuido
	Socializar el material con responsabilidad (lo que es de todos es responsabilidad de todos, y eso me incluye a mi)	Despertar en el niño su sentido de la responsabilidad y hacer que la ejerza también en contextos colectivos
Metodología	Priorizar metodologías de trabajo cooperativo en grupos heterogéneos desde distintos puntos de vista (rendimiento, origen, género), sin olvidar tener espacios de trabajo individual que ayuden a la elaboración particular de las vivencias y las ideas	Fomentar una actitud constructiva y respetuosa en grupo. Apreciar la diferencia como algo positivo que puede aportarme.
	Dar protagonismo al niño con actividades que prioricen la producción, que intervenga también el elemento lúdico	Fomentar el aprendizaje significativo. Desarrollar las capacidades del niño desde herramientas que le son naturales para el aprendizaje

Fuente: elaboración propia

5.2. Actividades referidas a objetivos concretos

Tabla 3. Resumen de actividades

Número	Título	Contenido
1.	Buenos días sol, buenas tardes sol	Observación de la posición del sol y del color del cielo cuando llegamos y cuando nos vamos.
2.	Un curso, un árbol	Observación mensual de la evolución de un árbol durante todo el curso escolar
3.	Un mundo de formas y movimientos	Vivencia de la línea recta y curva a partir del dibujo y de posturas corporales
4.	Un mundo geométrico	Trabajo de formas y cuerpos geométricos
5.	Píntame un cielo	Vivencia anímica de los colores del cielo a través de la pintura
6.	Experimentando con texturas	Descubrir las sensaciones que nos producen distintas texturas con el contacto con la piel
7.	Un barrio bonito	Propuestas visuales para mejorar estéticamente

		nuestro barrio
8.	¿Quién soy yo? ¿Cómo me ves tu?	Describirnos a partir de objetos
9.	La ventana	Ponernos de protagonistas del cuadro *La noia en la finestra* de Dalí
10.	Un día en casa de	Reportaje sobre la experiencia de pasar 1 día en casa de un compañero de clase
11.	Ilustración de un cuento	Ilustración en grupo de 1 cuento sobre la diferencia
12.	Música de se escucha, música que se mira	Montaje de una coreografía en grupo sobre músicas de los cinco continentes
13.	La ratita presumida	Elaboración del escenario y representación del cuento

Fuente: elaboración propia

Detalle de cada actividad:

Actividad 1: Buenos días sol, buenas tardes sol	
Temporización: Durante todo el curso, cada día	
Objetivos: Entrenar la capacidad de observación objetiva (O4) Despertar la sensibilidad hacia el color (O5) Conocer y admirar los fenómenos de la naturaleza (O5) Introducir la orientación y los puntos cardinales a partir de la observación de la posición del sol	
Recursos necesarios: diario de clase del niño, lápiz	
Descripción: Esta actividad puede integrarse en alguna unidad didáctica de los contenidos del bloque 1 del área de medio y del bloque 1 del área de educación artística. Partiremos de la obra de Olafur Eliasson *Weather Project* (http://www.tate.org.uk/whats-on/exhibition/unilever-series-olafur-eliasson-weather-project/olafur-eliasson-weather-project), en la que el autor reflexiona sobre el acto de percibir el mundo que nos rodea a través de la observación del tiempo atmosférico, y de cómo esas percepciones fluctúan, y adaptaremos esa experiencia a nuestro entorno habitual. La dinámica habitual del grupo es entrar en clase y cada niño ejerce la tarea que tiene	**Adecuación con el marco teórico**: Mirar el entorno en clave poética. Admirar los fenómenos de la naturaleza. Establecer una relación ambital con el entorno. Tomar conciencia de las emociones que provocan los fenómenos externos en mi interior.

encargada (lista de asistentes, comedor, fecha en la pizarra, calendario…) y escribe una frase en su diario. Incorporamos una nueva rutina, antes de subir a clase, cuando estamos en la fila, daremos los buenos días al sol y observaremos el cielo durante 1/2 minuto, llegando a clase describiremos en el diario de qué color era. Repetiremos la misma operación antes de irnos a casa por la tarde: antes de subir las sillas a la mesa para marcharnos, saldremos a la galería para dar las buenas tardes al sol y observaremos el cielo durante 1/2 minuto, describiremos en el diario qué diferencias hemos visto en el color respecto a la mañana.	

Actividad 2: 1 curso, 1 árbol	
Temporización: Una vez al mes durante todo el curso	
Objetivos: Entrenar la capacidad de observación objetiva (O4) Despertar la sensibilidad hacia el color y hacia las formas y texturas (O5) Conocer y admirar los fenómenos de la naturaleza (O5) Observar el ciclo vital de la planta	
Recursos necesarios: folios, lápiz y colores	
Descripción: Esta actividad puede integrarse en alguna unidad didáctica de los contenidos del bloque 1 y 2 del área de medio y del bloque 1 del área de educación artística. Partiremos del visionado del vídeo *4 seasons 1 tree* (https://www.youtube.com/watch?v=NK8WWcXB4j0),donde a través de la técnica de Timelapse podemos ver la evolución de un árbol con el paso de las estaciones. Cada niño apadrinará un árbol del patio, una vez al mes procederemos de forma individual a observar nuestro árbol, tocarlo, escucharlo y dibujarlo en un folio y fotografiarlo. Al final realizaremos un cuaderno con la evolución que ha seguido el árbol durante todo el curso.	**Adecuación con el marco teórico**: Mirar el entorno en clave poética. Admirar los fenómenos de la naturaleza. Establecer una relación ambital con el entorno. Tomar conciencia de las emociones que provocan los fenómenos externos en mi interior.

<table>
<tr><td colspan="2">Actividad 3: Un mundo de formas y movimientos</td></tr>
<tr><td colspan="2">Temporización: 4 sesiones durante el mes de octubre</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objetivos: Vivenciar la fuerza de las formas y el movimiento (O5)
Fomentar la actitud constructiva y respetuosa en grupo (O6)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Recursos necesarios: papel de embalar, lápices de colores, gimnasio</td></tr>
<tr><td>Descripción:
Esta actividad puede integrarse en alguna unidad didáctica de los contenidos del bloque 1 y 2 del área de educación artística, del bloque 3 del área de educación física y del bloque 3 del área de matemáticas. Partiremos del trabajo de reflexión sobre la línea y la forma hecho por Bruno Munari en Prima del Disegno. En las dos primeras sesiones trabajarán de forma individual y en un clima de introspección, se trata de vivenciar la línea recta y la curva: pondremos papel de embalar en la pared del pasillo, cada niño tendrá una zona para él solo. De pie, dibujarán sólo líneas rectas, pueden utilizar distintos colores. Les invitaremos a que hagan primero líneas verticales de arriba hacia abajo, luego de abajo hacia arriba (ritmos de respiración distintos). Harán después líneas horizontales siguiendo el mismo proceso y después líneas inclinadas. En cada caso les invitaremos a trazar líneas de distintos tamaños y que hagan las combinaciones que quieran (serie decreciente, serie creciente, serie intercalada, líneas aleatorias…). En la segunda sesión vivenciarán la línea curva, primero un línea ligeramente curvada para ir ampliando el grado hasta completar un círculo, luego ondulaciones y finalmente espirales. En la sesión 3, en el gimnasio, se les propondrán distintas posturas (vertical con la cabeza arriba, vertical con la cabeza abajo, horizontal, inclinados, curvados…) a experimentar con los ojos abiertos, con los ojos cerrados, sin y con elementos de acompañamiento. Durante la sesión 4, también en el gimnasio, en grupos de 8 realizarán esculturas humanas que representen formas de la naturaleza.</td><td>Adecuación con el marco teórico:
Generar experiencias compartidas.
Uso de distintos lenguajes artísticos.
Priorizar el trabajo cooperativo en grupos heterogéneos.
Vivenciar la forma y el movimiento para experimentar después el espacio de forma estética.
Partir del sentir y el experimentar a través de la acción.
Importancia del elemento lúdico.</td></tr>
</table>

Actividad 4: Un mundo geométrico (es la actividad que se ha desarrollado en el aula, se explica en detalle en el punto 5.3. de este capítulo)

Actividad 5: Píntame un cielo	
Temporización: 3 sesiones durante el mes de diciembre	
Objetivos: Experimentar el color (O5) y cómo éste influye en mi estado anímico (O1) Fomentar las propuestas imaginativas y creativas (O9)	
Recursos necesarios: papel para acuarela, acuarela líquida de color amarillo, rojo y azul, pinceles, vasitos de plástico	
Descripción: Esta actividad puede integrarse en alguna unidad didáctica del bloque 2 del área de educación artística. El maestro debe crear un clima propicio al trabajo individual y la concentración. Partiremos del visionado de la performance de Juan Zamora *The sky is blue* (http://vimeo.com/72343461) para reflexionar sobre el color del cielo, si siempre es del mismo color o no, qué sentimos cuando miramos el cielo, etc. En la segunda sesión se dará a cada niño una hoja de papel tamaño A3 y dos vasitos con pintura amarilla y roja para que experimente libremente la mezcla del amarillo y el rojo (colores hacia los que tiende la aurora), debe llenar toda la hoja de color. Reflexión en grupo sobre en qué nos hacen sentir esos colores. En la tercera sesión harán lo mismo con los colores azul y rojo, (colores hacia los que tiende el atardecer). En la cuarta sesión con esos colores (sin obligatoriedad de utilizar los tres) y espacios en blanco pintaran cómo imaginan el cielo de la Navidad.	**Adecuación con el marco teórico**: Mirar el entorno en clave poética. Vivenciar el color. Tomar conciencia de las emociones que provocan los fenómenos externos en mi interior.
Actividad 6: Experimentando con texturas	
Temporización: 2 sesiones durante el mes de enero	
Objetivos: Experimentar distintas texturas (O5) y qué sensaciones me producen (O1)	
Recursos necesarios: Plástico de burbujitas, manta polar, paja, gelatina, piedras, arena, corteza de árbol, hojas de árbol, terciopelo, algodón, lana… palanganas para disponer el material.	
Descripción: Esta actividad puede integrarse en alguna unidad didáctica de los contenidos de los bloques 3 y 6 del área	**Adecuación con el marco teórico**: Generar experiencias compartidas. Uso de distintos lenguajes artísticos.

de medio, del bloque 1 y 2 del área de educación artística, y de los bloques 1 y 2 del área de lengua. En grupos de 4, en la primera sesión cada grupo experimentará el tacto de los distintos materiales propuestos de forma libre: tocarlos con las manos, con los pies descalzos, caminar sobre ellos, ser envuelto… En la segunda sesión, los mismos grupos, comentarán sus experiencias y escogerán para cada material la sensación prioritaria que creen que produce.	Priorizar el trabajo cooperativo en grupos heterogéneos. Vivenciar las texturas. Partir del sentir y el experimentar a través de la acción. Importancia del elemento lúdico.

Actividad 7: Un barrio bonito	
Temporización: 6 sesiones durante el mes de enero	
Objetivos: Favorecer el conocimiento del entorno más inmediato (O3) Observar objetivamente para observar después desde mi individualidad (O4) Reflexionar sobre la relación individualidad/pluralidad (O2) Fomentar la actitud constructiva y respetuosa en grupo (O6) Despertar la sensibilidad hacia un entorno agradable (O7) Fomentar las propuestas imaginativas y creativas (O9)	
Recursos necesarios: 6 cámaras de fotos, cuaderno de campo, lápiz, papel, ordenador, impresora, témperas, pinceles, papeles de colores, plastilina...	
Descripción: Esta actividad puede integrarse en alguna unidad didáctica de los contenidos del bloque 4 del área de medio, del bloque 2 de educación artística y del bloque 1 del área de lengua. Aprovecharemos la salida del proyecto barrio para echar una mirada estética sobre lo que vemos. Nos hemos inspirado del proyecto de Clara Nubiola, *La Guía de las Rutas Inciertas* (http://www.claranubiola.com/filter/gr%C3%A1fico/LA-GUIA-DE-LAS-RUTAS-INCIERTAS) para hacer de nuestra salida una ruta también estética. Los niños en grupos de 4 harán fotos de los elementos que ven y no les gustan argumentando por qué, elaboraremos un cuaderno de la ruta que hemos realizado incluyendo las fotos. Después, con photoshop borrarán lo que no gusta, imprimirán la foto y aplicarán encima con técnica libre	**Adecuación con el marco teórico**: Utilizar distintos lenguajes artísticos. Establecer una relación ambital con el entorno. Establecer una relación dialógica con el entorno y con la diferencia. Priorizar el trabajo cooperativo en grupos heterogéneos.

(pintar con témpera, hacer un collage, aplicar plastilina…) su propuesta de mejora, elaborando una nueva ruta con los elementos recreados. Al finalizar podemos montar una exposición en el pasillo para mostrar las aportaciones, esta exposición puede viajar después al centro cívico del barrio.	

Actividad 8: ¿Quién soy yo? ¿Cómo me ves tú?	
Temporización: 4 sesiones durante el mes de febrero	
Objetivos: Reflexionar sobre la propia identidad y las propias emociones (O1) Reflexionar sobre la relación individualidad/dualidad (O2) Encontrar formas de expresión personales (O8)	
Recursos necesarios: Objetos de casa, una caja de zapatos para cada niño, diario de clase, folios, lápices.	
Esta actividad puede integrarse en alguna unidad didáctica de los contenidos del bloque 3 del área de medio y de los bloques 1 y 2 del área de lengua. Nos hemos inspirado en el trabajo del fotógrafo Chema Madoz con objetos que manipula para personalizar su significado (http://www.chemamadoz.com/c.html). En la primera sesión pediremos a cada niño que haga su "caja autorretrato" (explicaremos el concepto de autorretrato): en una caja, meterá cosas que expliquen cómo es, qué le gusta (puede meter una foto en la que le gusta cómo ha quedado, o que sale con alguien a quien quiere, puede meter algún objeto que le guste mucho, objetos que simbolicen cosas que le gusta hacer…), en clase hará una lista de lo que va a meter en la caja y en la próxima sesión traerá la caja. En grupos de 4 comentarán cada uno su caja y explicará el porqué de cada elemento que ha puesto, los otros niños le dirán qué otras cosas habrían puesto para él ("como creo que te gusta el fútbol, yo habría puesto una pelota de futbol en tu caja…". En la sesión 3 mirarán los unos en las cajas de los otros y explicarán si cogerían objetos de las cajas de los otros para meterla en la suya y por qué, lo escribirán en su	**Adecuación con el marco teórico**: Establecer una relación dialógica con el entorno y con la diferencia. Generar experiencias compartidas. Construir la propia identidad a partir del encuentro con el otro.

diario de clase. En la sesión 4, cada niño hará un listado de lo que le gusta y otro de lo que no le gusta, sin poner su nombre. Se meterán todos los listados en una caja, se mezclarán y se repartirán aleatoriamente. Los niños en grupos de 4 analizarán los listados que les ha tocado y elaborarán dos listados únicos con todo lo que ha salido en los "me gusta" y todo lo que ha salido en los "no me gusta", contabilizando cuántas respuestas se repiten. Se pondrá en común para toda la clase y se realizará un listado único de toda la clase que los niños copiarán en su diario de clase.	

Actividad 9: La ventana	
Temporización: 2 sesiones durante el mes de marzo	
Objetivos: Reflexionar sobre la identidad propia (O1) Reflexionar sobre la relación individualidad/dualidad y la empatía (O2) Aplicar la observación objetiva antes de pasar a la subjetiva (O4) Encontrar formas de expresión y comunicación personales (O8)	
Recursos necesarios: reproducción del cuadro de Dalí *La noia en la finestra (ver anexo 4)*, ordenador y proyector. Tijeras, lápices y colores	
Descripción: Esta actividad puede integrarse en alguna unidad didáctica de los contenidos del bloque 3 del área de medio, del bloque 1 del área de expresión artística, y del bloque 1 y 2 del área de lengua. Presentaremos una proyección del cuadro de Dalí mencionado (ver en anexo 4 la imagen) mostrando sólo el cuarto superior derecho. Los niños deberán observarla y decir qué ven. Repetiremos la acción con el cuarto inferior izquierdo, luego mostrando la mitad derecha, y luego la mitad izquierda. Cuando tengamos todo el cuadro, los niños lo observarán y dirán qué ven e inventaremos entre todos la historia de la chica. En la segunda sesión cada niño tendrá una fotocopia a color del cuadro. Escribirá qué le sugiere la ventana y el paisaje que se ve desde ella. Después recortará la figura	**Adecuación con el marco teórico**: Priorizar las propuestas participativas donde el proceso es tan importante como el resultado. Utilizar distintos lenguajes artísticos.

de la chica y en su lugar pegará un dibujo de él mismo en la posición que quiera.	

Actividad 10: Un día en casa de	
Temporización: 5 sesiones durante el mes de marzo	
Objetivos: Reflexionar sobre la identidad de los otros, apreciar la diferencia (O2) Fomentar la actitud de curiosidad y acercamiento hacia el otro (O3) Aplicar la observación objetiva antes de pasar a la subjetiva (O4) Fomentar una actitud respetuosa hacia el otro (O6)	
Recursos necesarios: cuaderno de campo, 1 cámara de fotos o smartphone por pareja, ordenador, proyector.	
Descripción: Esta actividad puede integrarse en alguna unidad didáctica de los contenidos del bloque 4 del área de medio y de los bloques 1 y 2 del área de lengua. Nos hemos inspirado en la performance ce Guy Ben-ner (https://www.youtube.com/watch?v=KDUrqKD9RHA) en Ikea, representado la vida en familia en los espacios-vivienda de la tienda. Actividad por parejas, pasarán una tarde y noche en casa del otro y harán un reportaje sobre su experiencia. En la primera sesión se explicarán mutuamente dónde está su casa, cómo es, quién vive en ella, qué hay… todo lo que le parezca relevante a cada uno, harán un listado de categorías de cosas en las que deben fijarse. Durante la estancia el invitado recogerá notas en su cuaderno de campo de acuerdo con el listado, puede realizar fotografías o filmaciones cortas (siempre con el permiso de las familias y el compromiso de destruir el material al finalizar la actividad) de los aspectos que quiera (era o no como me lo imaginaba, en casa es igual o distinto…). Una vez hayan estado los dos en casa de su compañero, en la segunda y tercera sesión harán un montaje de 2/3 minutos con las fotos/vídeos realizados para proyectarlo a sus compañeros y pondrán en común sus dos listados. En la 4ª y 5ª sesión se proyectarán los trabajos y se comentarán los dos	**Adecuación con el marco teórico**: Generar experiencias compartidas. Establecer una relación dialógica con el entorno y con la diferencia. Construir la propia identidad a partir del encuentro con el otro. Priorizar las propuestas participativas donde el proceso es tan importante como el resultado. Trabajo de los valores. Utilizar distintos lenguajes artísticos.

listados, y se aprovecharán para hablar sobre el prejuicio, las expectativas…	

Actividad 11: Ilustración de un cuento	
Temporización: 7 sesiones durante el mes de marzo-abril	
Objetivos: Adoptar una actitud de curiosidad y acercamiento hacia el otro (O3). Despertar la sensibilidad y el respeto hacia diferentes formas de manifestación cultural y artística (O10). Fomentar las propuestas imaginativas y creativas (O9)	
Recursos necesarios: papel de dibujo A3, lápices de carboncillo, difuminos, acuarelas, témperas, rotuladores, ceras, pinceles, vasitos, esponjas, trapos, elementos naturales (hojas, hierba, paja, tierra…), cola, cartulina y cordel para encuadernar.	
Descripción: Esta actividad puede integrarse en alguna unidad didáctica del bloque 2 del área de educación artística y de los bloques 1 y 2 del área de lengua. En grupos de 4, cada niño pedirá en casa que le expliquen un cuento tradicional donde se pueda ver el concepto de *diferente*. En clase, cada niño explicará a los miembros de su grupo el cuento que le han explicado y trabajarán el concepto *diferente* a partir de un guión dado. Al finalizar la sesión, escogerán un cuento por grupo, en las sesiones siguientes elaborarán el cuento en formato A3 de entre 8-12 páginas, escribiendo el texto consensuado (3-4 líneas/página) e ilustrándolo con técnica libre, cada grupo trabajará una técnica distinta. Los cuentos se encuadernarán y pueden quedarse en la biblioteca de la escuela como libros de lectura.	**Adecuación con el marco teórico**: Priorizar el trabajo en grupo. Priorizar las propuestas participativas donde el proceso es tan importante como el resultado. Trabajo de los valores. Incluir manifestaciones artísticas de todas las culturas.

Actividad 12: Música que se escucha, música que se mira
Temporización: 2 sesiones durante el mes de abril
Objetivos: Reflexionar sobre mis sentimientos y emociones (O1) Encontrar formas de expresión y comunicación personales (O8) Fomentar las propuestas imaginativas y creativas (O9) Despertar la sensibilidad y el respeto hacia diferentes formas de manifestación cultural y artística (O10)

Recursos necesarios: equipo de música, aula de música	
Descripción: Esta actividad puede integrarse en alguna unidad didáctica del bloque 3 y 4 del área de educación artística y en el bloque 3 del área de educación física. El maestro traerá 6 piezas musicales originarias de distintos continentes. Reflexionaremos en grupo qué nos sugiere cada pieza, qué sentimientos nos despierta, qué pensamos que nos quería decir su autor con ellas... En la segunda sesión, en grupos de 4, escogerán una pieza cada grupo, discutirán sobre qué sentimiento predominante les sugiere, y sobre ese sentimiento montarán una pequeña coreografía de 1-2 minutos que después representarán al resto de la clase. El resto de clase dirá qué sentimiento creen que les han querido expresar sus compañeros justificando su respuesta.	**Adecuación con el marco teórico**: Utilizar distintos lenguajes artísticos. Priorizar el trabajo en grupo. Priorizar las propuestas participativas donde el proceso es tan importante como el resultado. Incluir manifestaciones artísticas de todas las culturas.

Actividad 13: La Ratita Presumida	
Temporización: 4/5 sesiones durante el mes de mayo	
Objetivos: Utilizar normas básicas del intercambio comunicativo en grupo y el respeto a los acuerdos adoptados Descubrir distintas texturas y materiales(O5) y sus posibilidades expresivas Fomentar la actitud constructiva y respetuosa en el grupo (O6) Encontrar formas de expresión personales (O8) Sensibilidad y respeto hacia otras formas de expresión artística (O10) Descubrimiento y acercamiento al otro (O3) Fomentar las propuestas imaginativas y creativas (O9)	
Recursos necesarios: Cajas de cartón de distintos tamaños, cintas de colores, papeles de colores. Cartulina, colores, tijeras y gomas para las máscaras.	
Descripción: Esta actividad puede integrarse en alguna unidad didáctica del bloque 3 del área de educación física y del bloque 1 del área de lengua. En el gimnasio dispondremos cajas de cartón de distintos tamaños, desde muy grandes (donde puedan caber 2-3 niños), a pequeñas (tipo caja de zapatos). Las tendremos	**Adecuación con el marco teórico**: Utilizar distintos lenguajes artísticos. Priorizar el trabajo en grupo. Priorizar las propuestas participativas donde el proceso es tan importante como el resultado. Trabajo de los valores.

ordenadas en distintos montones clasificados por tamaños y por formas. Tendremos también cintas de distintos colores y recortes de papeles de distintos colores. Primero dispondremos a los niños alrededor del material, para que tengan un primer contacto visual con él, les explicaremos que ahí tienen una serie de material con qué jugar, que deberán compartir y que de momento no podrán romper. El maestro invitará a los niños a que descubran el material, pueden montarse en las cajas, meterse dentro de ellas, apilarlas, ponerlas en fila, envolverlas con las cintas, llenarlas de papeles de colores… Después de 20 minutos donde los niños habrán podido reconocer, manipular, jugar, negociar… el material que tienen a su disposición, se les pedirá que a partir de la lectura por parte del maestro del cuento de *La Ratita Presumida* construyan las casas y el paisaje donde transcurre el cuento a partir del material dado, modificándolo si conviene. En la segunda sesión cada niño escogerá un personaje del cuento y confeccionará una máscara para representarlo. En la tercera sesión prepararán el guión y representarán la obra (puede hacerse también en 2 sesiones), y en la cuarta sesión reflexionarán en grupo a partir de un guión dado sobre los sentimientos de cada personaje.	Trabajar el encuentro con el otro a partir del juego de rol o el teatro. Importancia del elemento lúdico.

5.3. Actividad llevada a cabo

A continuación, pasaremos a explicar en detalle la actividad 4 *Un mundo geométrico*, que es la que se ha llevado a término en el aula de 2º A. La actividad se enmarca en el bloque 3 del área de matemáticas, y ha constituido una unidad didáctica de 11 sesiones para trabajar la geometría, concretamente la diferencia entre figura plana y cuerpo geométrico, las principales figuras planas y los principales cuerpos geométricos.

Se ha tenido en cuenta que el PEE del centro señala como uno de sus objetivos básicos en la mejora de la competencia matemática el rediseño de metodologías que trabajar

mejor los conceptos de espacio, forma y medida, siendo la geometría la base. Por otro lado, dado que el ciclo superior está trabajando estos conceptos desde el proyecto *Enseñar arquitectura-Aprender arquitectura*, se ha pensado en trabajar la geometría desde la vivencia de la arquitectura desde un punto de vista más sencillo también en el ciclo inicial.

Para la contextualización teórica de la actividad nos hemos basado en autores como Edo (2003), Giménez (1997) y Panizza (2003), que inciden en la necesidad de iniciar a los alumnos en el mundo geométrico desde la geometría del espacio, a través de la construcción de modelos propios sólidos, la manipulación de objetos reales y tridimensionales, pasar de la tridimensionalidad al plano, y la necesidad de ayudar a los alumnos a analizar los objetos y buscar posibles relaciones entre ellos.

5.3.1. Objetivos de la actividad y criterios de evaluación

. Objetivos y criterios de evaluación del área de matemáticas

Objetivos	Criterios de Evaluación
. Reconocer distintos figuras y cuerpos geométricos en los objetos de la vida cotidiana.	. Mostrando 5 objetos al azar, sabe distinguir qué figura o cuerpo geométrico contiene.
. Diferenciar entre figura plana y volumen.	. Conoce el significado de cada concepto . Entre un grupo de elementos, clasifica correctamente las figuras planas y los cuerpos.
. Identificar y nombrar las figuras y cuerpos geométricos siguientes: cuadrado, triángulo, rectángulo, círculo, circunferencia (para todos los alumnos), rombo, romboide (para los alumnos de nivel medio-bajo hacia arriba), cubo, prisma, esfera (para todos los alumnos), cilindro, cono, pirámide (para los alumnos de nivel medio-bajo hacia arriba).	. Sabe identificar los distintos cuerpos y figuras en un dibujo geométrico en distintas posiciones. . Sabe dibujar correctamente los cuerpos y figuras trabajados. . Sabe nombrar las distintas formas y cuerpos. . Distingue las características principales de cada figura o cuerpo (número de lados, si los lados son o no iguales...)
. Identificar las aristas, vértices y caras de los distintos cuerpos.	. Señala correctamente los lados, vértices y caras de los distintos cuerpos y figuras. . Dibuja correctamente los distintos elementos.

. Objetivos en cuanto a educación intercultural

Objetivos	Criterios de Evaluación
. Participar de forma cooperativa y constructiva en el trabajo en grupo . Aceptar las opiniones de los compañeros. . Respetar y apreciar las distintas formas de expresión individual y cultural.	. Se muestra integrado en el grupo de trabajo y participativo. . No se enfada ni se ofende cuando un compañero muestra una opinión distinta a la suya. . No muestra signos de desaprobación, de rechazo o de burla delante del trabajo de otros compañeros, o delante de obras de otras culturas.

. Objetivos en cuanto a educación estética

Objetivos	Criterios de Evaluación
Vivenciar las formas y los volúmenes Vivenciar el espacio	Participa en las actividades de forma pro-activa, con iniciativa. Participa en la elaboración de la maqueta de forma desenvuelta, experimentando las distintas opciones de ubicación de los elementos

5.3.2. Metodología

. Partir de lo concreto para ir hacia la abstracción: trabajo de contextos conocidos que forman parte de la vida cotidiana de los niños para sacar conclusiones generales.

. Trabajo en grupo cooperativo para compartir y contrastar resultados, alternado con trabajo individual para interiorizar y subjetivar conocimientos.

. Manipulación y observación para identificar cambios, similitudes…

5.3.3. Temporalización

Unidad didáctica de 11 sesiones que tendrán lugar del 3 al 28 de noviembre, 3 sesiones semanales. Cada actividad está pensada para una sesión.

5.3.4. Recursos materiales

Objetos de distintas formas (cajas, tetra-bricks, latas, potes, perchas, canicas, pelotas, gorro de fiesta, caja de quesitos, pulsera, dado, tablero de parchís, botón, rollo de papel de váter, marco de fotografía, tableta de toblerone, tableta de chocolate…). 5 cámaras de fotos, 5 Tangrams, 5 Geo-planos, Lego, 5 modelos de mosaicos, papel de embalar, témperas y pinceles, folios de colores y blancos, cola, cartulinas, cajas de zapatos.

5.3.5. Contenidos

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
. Diferencia entre figura plana y cuerpo geométrico . Las figuras planas: el cuadrado, el rectángulo, el triángulo, el rombo, el romboide, el círculo y la circunferencia. Número de lados y características de los lados. . Los cuerpos geométricos: el cubo, el prisma, el cilindro, el cono, la pirámide y la esfera. Caras, aristas y vértices.	. Observación del entorno . Relación de conceptos abstractos (cuerpos y figuras geométricos) y objetos concretos (objetos de su realidad cotidiana) . Clasificación de objetos según sus características	.Actitud cooperativa y constructiva en el trabajo en grupo . Respeto por los gustos y opiniones de los compañeros . Actitud de ayuda y colaboración con compañeros con más dificultades. . Actitud de respeto hacia el entorno

5.3.6. Desarrollo de las actividades

. **Actividad día 1:** *La caja misteriosa* (qué formas recordamos del año pasado, familiarización de las formas y cuerpos a partir de objetos conocidos).

Distribuimos a los alumnos en cinco grupos de niños de procedencia y de rendimiento diverso. Metemos distintos objetos en 5 cajas (tetra-bricks, latas, plato, pulsera, percha, una pelota de ping-pong, rollo papel wc, cucurucho, dado, ficha de parchís, tablero de parchís, un sobre, etc.), cada grupo tiene una caja. Un niño del grupo saca con los ojos cerrados un objeto de la caja y tocándolo intenta adivinar qué es. Los que son más avanzados puede intentar describirlo a sus compañeros y explicarles si reconocen alguna figura que hayan estudiado en el curso pasado (el cuadrado, el triángulo, el rectángulo, el círculo). Miramos cuántas caras tienen los objetos, si son planos o tienen volumen (podemos meter o no cosas dentro), etc.

. **Evaluación inicial:** Esta actividad nos sirve de evaluación inicial para saber qué conocen los niños. Al finalizar la actividad podemos saber qué formas y cuerpos conocen, cuáles identifican pero no conocen el nombre, y cuales no conocen.

. **Actividad día 2 y 3:** *Vamos a cazar formas* (detectar formas en nuestro entorno).

Los mismos grupos, les damos una cámara a cada uno para que paseen por la escuela (clase, pasillos, patio…) y fotografíen las formas y cuerpos que tienen en una “check-list” que les facilita el maestro (ver en anexo 5). En la sesión 3 cada niño rellenará 2 fichas de dos objetos que fotografió su grupo. Pegará la fotografía en la ficha, dirá de qué objeto se

trata, lo describirá y dirá con qué figura o cuerpo lo identifica. Los de nivel avanzado y medio alto harán las fichas de los cuerpos y figuras más complejos, y los otros las figuras y cuerpos más sencillos. Haremos un mural conjunto con un ejemplo de cada figura para colgar en la clase.

. Evaluación formativa: A partir de las fotos realizadas y de las fichas rellenadas.

. <u>Actividad día 4 y hasta día 9</u>: *Rincones* (trabajar y afianzar conceptos desde distintas perspectivas: visual, táctil, movimiento…).

Rincón 1: construcciones con material reciclado (características de los cuerpos geométricos).

Rincón 2: geo-plano (trabajo de las figuras planas, características y relaciones).

Rincón 3: tangram (trabajo de las figuras planas, características y relaciones, descomposición de figuras complejas en formas sencillas).

Rincón 4: reproducción con lego de un edificio que se muestra en foto, que es la escuela (pasar del plano al volumen).

Rincón 5: elaboración de un mosaico inspirándose de modelos de mosaicos de las distintas nacionalidades que hay en clase: un mosaico español, un mosaico chino, un mosaico pakistaní, un mosaico marroquí, un mosaico pre-colombino y un mosaico sub-sahariano (trabajo de las figuras planas).

Rincón 6: estampación, cogemos una cajita cúbica, un tetra-brick, un rollo de papel de wc, un gorro de fiesta en forma de cucurucho, una bola de goma, pintamos una cara con témpera y la estampamos en papel de embalar, otra cara y la estampamos, todos los objetos los estampamos por todas sus caras (en qué figuras planas se descomponen los volúmenes).

En cada sesión el niño pasará por 1 rincón distinto, trabajará en grupos de 4. En la última parte de cada sesión cada niño deberá rellenar una ficha de conclusiones (ver en anexo 6 las fichas).

. Evaluación formativa: A partir de las fichas que rellena cada alumno

. <u>Actividad día 10 y 11</u>: Los mismos grupos, cada grupo realiza una maqueta del aula con materiales reciclados. No entramos en el tema de la escala, pero si en la orientación y la disposición del espacio. En la primera sesión empezamos haciendo una reflexión conjunta sobre la forma de la clase, la ubicación de puertas y ventanas, la orientación de

la pizarra, de las mesas, etc., qué formas tienen los distintos objetos que hay… Entre todos confeccionamos un listado en la pizarra con qué objetos tenemos que poner en la maqueta, qué forma tienen y qué cantidad de ellos debemos hacer. Hablamos también del tamaño que deben tener esos objetos. A continuación, en grupos se organizan, se reparten las tareas y empiezan a elaborar la maqueta. En la segunda sesión finalizan la maqueta.

. Evaluación formativa: A partir de las maquetas efectuadas.

5.3.7. Evaluación de la actividad

. A nivel de conocimientos adquiridos: El maestro rellenará una rúbrica (ver en anexo 7) al finalizar cada sesión a fin de ver la evolución que va siguiendo cada alumno. Al finalizar la unidad didáctica y como evaluación global se hará un torneo para evaluar los conocimientos que ha adquirido cada niño. Paralelamente, el maestro evaluará actitudes y procedimientos a partir de las listas de control que habrá ido complementando al finalizar cada sesión (Bernardo, 2011).

. A nivel del tratamiento de la diversidad desde una perspectiva intercultural: el maestro rellenará una rúbrica (ver en anexo 8) al finalizar la actividad. Esta rúbrica se ha elaborado siguiendo el modelo de Sabariego (1999).

. A nivel del desarrollo del sentido estético: el maestro rellenará un rúbrica (ver en anexo 9) al finalizar la actividad. La rúbrica se ha elaborado a partir de los modelos analizados por Morales (2001), especialmente las fases del desarrollo estético de Parsons y Housen.

5.3.8. Evaluación de la práctica docente

La práctica docente se evaluará por un lado a partir del diario de clase del maestro o del cuaderno de campo (el maestro irá apuntando a cada sesión el funcionamiento y valoración de la misma) y por otro lado habrá un profesor observador que irán tomando fotografías de cada sesión y a quien se le hará una entrevista al finalizar toda la unidad didáctica. Al finalizar la unidad didáctica se hará también una sesión de foto-voz: pase de las fotografías realizadas durante la actividad para que los niños las comenten de forma espontánea, de ese modo podremos evaluar cómo valoran los niños la actividad.

6. RESULTADOS

Las apreciaciones obtenidas a partir de las distintas fuentes de información nos ofrecen diversas observaciones. Hay respuestas que coinciden en las tres fuentes:

- Se trabajó bien la manipulación.
- Se divirtieron.
- Las actividades les motivaban.
- Faltó tiempo en algunas actividades.

Hay respuestas que coinciden en dos de las fuentes, como el diario de clase y la entrevista con maestros observadores:

- Se ha hecho un buen trabajo de grupo.
- Se ha trabajado bien la ayuda y la cooperación entre compañeros de grupo.
- Han adquirido bastante bien los conceptos trabajados.
- Algunas fichas son un poco largas.
- En general, hay una adecuación de las actividades a los objetivos marcados.

También hay algunas respuestas que coinciden en el diario de clase y en la sesión de foto-voz, pero no se dan en la entrevista con los maestros, son las siguientes:

- Material para maqueta no idóneo.

Y por último, hay respuestas que se dan solamente en una de las fuentes. Las respuestas que se dan solamente en el diario de clase son las que siguen:

- Trabajaron bien la visualización del espacio.
- Entraron mucho en las actividades y descubrieron con sorpresa algunas cosas.
- Trabajaron bien la responsabilidad y cuidado de los objetos.
- Surgieron algunas dificultades en el reparto de tareas.
- Les motiva más trabajar a partir de la manipulación y la experimentación.
- Incorporan la diferencia entre figura plana y cuerpo geométrico bastante rápido.
- Acaban diferenciando bien entre círculo, circunferencia y esfera.
- 1ª actividad faltó manipulación (grupos más pequeños mejor).
- Alguna pregunta mal redactada.

Las que se dan solamente en la entrevista con los profesores observadores son:

- Gestionaron algunas emociones como el desacuerdo.
- Demasiados conceptos, hay que recortar contenidos.
- Hacer un rincón para trabajar solo las figuras principales.

Y por último, las respuestas que se dan solo en la sesión de foto-voz son las siguientes:

- Gustó experimentar con la estampación y gustó construir.
- Algunos niños molestaban.
- Algunos niños no compartían.
- Algunas actividades eran difíciles.
- La mayoría de actividades eran fáciles.

Si hacemos una apreciación más detallada, a modo general, cabe destacar la buena respuesta del alumnado delante de las actividades propuestas. El grado de motivación cuando se plantean actividades donde se les invita a la experimentación, la manipulación, la búsqueda… es superior que en actividades mucho más pautadas, dirigidas donde no se les exija un grado de presencia de su individualidad tan fuerte. Estamos satisfechos pues con la respuesta de los niños en cuanto a actitud delante de las actividades planteadas: ha sido una actitud muy participativa y colaborativa. También ha habido otras reacciones que nos han gustado: ilusión, sorpresa, ganas de hacer una tarea…

Nos han aparecido no obstante algunos inconvenientes, el principal la gestión del tiempo, como ha quedado reflejado en las respuestas analizadas. Este tipo de actividades son más lentas y requieren del respeto hacia el ritmo de cada niño, lo cual no es fácil debido a la diversidad. 50 minutos por actividad ha resultado corto para la mitad de la clase, por este motivo a partir de la segunda sesión pasamos las actividades a primera hora de la mañana. No nos marcamos más límite horario que la hora del recreo. En ningún caso se llegó a ese límite, pero casi todas las sesiones superaron los 50 minutos. Tampoco se pensó inicialmente en los niños más rápidos, los que en 50 minutos tenían la actividad terminada, para ellos tuvimos que pensar en actividades complementarias.

La gestión del grupo también ha planteado sus problemas: un grupo de 23 niños de 7 años necesita todavía un guiaje más cercano que niños de más edad. La actividad de rincones se ha podido llevar a término cómodamente porque había 2 maestras en el aula,

pero en situaciones donde hay solo 1 maestra cabría replantear la actividad: o bien hacer menos rincones, o bien alargar más el tiempo de la actividad.

Por otro lado, el nivel de dificultad de algunas actividades también tuvo que rebajarse. El manejo del Tangram o del geo-plano no era suficientemente ágil como para llegar a completar las fichas propuestas, así que se eliminaron las más complejas y se dejaron como actividad complementaria. El número de figuras y cuerpos geométricos trabajados también nos ha planteado dudas sobre su adecuación. A propuesta de la tutora de clase, se decidió trabajar un total de 13 figuras y cuerpos, algunos de los cuales ya los conocían de cursos anteriores (el cuadrado, el rectángulo, el triángulo, el círculo, la circunferencia), las actividades planteadas los presentaban a todos de golpe, con lo que los niños los confundían. Es cierto que de este modo podían compararlos y observar similitudes y diferencias ya desde un buen principio, y establecer relaciones entre figuras y cuerpos, pero sería bueno probar de introducirlos de modo más gradual. O dejar las dos primeras actividades donde los descubren todos sin entrar al detalle, y seguidamente plantear actividades donde se trabajan primeros unos y después otros.

Si analizamos las actividades una a una, la primera actividad, *la caja misteriosa*, pretendía realizar una evaluación inicial y despertar el interés de los niños por las forma. Se consiguió perfectamente, fue una actividad para ellos divertida, en la que entraron rápidamente. El inconveniente que se observó fue que era un grupo demasiado numeroso para hacer la actividad todos juntos, cada niño podía manipular sólo 1 ó 2 objetos, cuando habría sido más interesante que hubieran podido manipular al menos 1 objeto por cada forma o cuerpo geométrico. Una posibilidad sería dividir la clase en 5 grupos y que cada grupo tuviera su caja misteriosa.

La segunda actividad, *vamos a cazar formas*, fue muy atractiva para ellos, el hecho de manejar la cámara de fotos y pasearse por toda la escuela era altamente motivante. Resultó ser una actividad muy interesante para trabajar aspectos como la responsabilidad (tenían entre manos un objeto delicado), la discusión y acuerdo de grupo (tenían que decidir quien tiraba las fotos y qué objetos fotografiaba), el criterio (la cámara tenía una memoria muy pequeña que daba para tirar 15 fotos, por lo tanto, tenían que escoger muy bien qué fotografiaban). Es una actividad que habría sido interesante alargar una sesión más y que hubieran sido ellos mismos quienes hubiesen vaciado las fotos y las hubiesen

impreso (en nuestro caso, lo realizamos las maestras para ganar tiempo, fuera de hora de clase se vaciaron las fotos en el ordenador y se imprimieron).

La tercera actividad, la de los rincones, respondió bien a los objetivos marcados, salvando los inconvenientes anteriormente mencionados del Tangram y el geo-plano. Por otro lado, la actividad del mosaico también se modificó ligeramente, al principio realizaban el mosaico recortando ellos mismos las piezas, pero resultó que cortaban piezas enormes que no respondían a ninguna de las formas planas trabajadas, así que se decidió recortar las piezas de distintos tamaños solo de las formas propuestas (cuadrado, rectángulo, triángulo, círculo, rombo, romboide), de modo que pudieron trabajar el encaje de las distintas formas entre ellas. En cuanto al rincón de estampación, en la primera sesión no se dieron suficientes directrices para un buen entendimiento de la actividad, los niños estampaban caras de forma aleatoria sin completar ningún cuerpo, en la segunda sesión se les dirigió mejor al principio invitándoles a estampar cuerpos enteros, todas sus caras, agrupándolos y rellenando la ficha correspondiente, de modo que se fue alternando estampación/ficha/estampación/ficha... También se eliminó una pregunta de la ficha que debían completar porque planteaba dudas y les llevaba a demasiada confusión.

La actividad de la maqueta fue para los niños muy motivadora y resultó ser una buena actividad para que tomaran consciencia del espacio en el que pasaban muchas horas, de algún modo tomaron conciencia de su ubicación en el aula vivenciando el espacio en pequeño desde fuera a través de la maqueta. Pudieron trabajar casi todas las formas y cuerpos vistos en las actividades anteriores, de modo que les sirvió para afianzar conocimientos. Por otro lado, el trabajo en grupo funcionó muy bien, tuvieron que dividirse las tareas, ponerse de acuerdo en las medidas para que el conjunto fuera armónico, en definitiva, les generó una experiencia común que ayudó a construir un sentimiento de grupo. Habría sido una actividad excelente si hubiéramos escogido mejor los materiales con qué trabajaban. Inicialmente se pensó en materiales reciclados, pero al trabajar en un espacio pequeño (una caja de zapatos), algunos materiales resultaban demasiado rígidos, duros o de difícil manipulación para transformarlos en objetos pequeños, terminamos por substituir algunos materiales por cartulina.

A modo de resumen, podemos concluir que las actividades planteadas respondían globalmente bien a los objetivos marcados, pero que hay algunos elementos que deben mejorarse, destacando entre ellos la gestión del tiempo y la elección de los materiales.

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES

Con el presente trabajo se ha hecho una pequeña incursión en el abordaje de la educación intercultural desde el paradigma de la educación estética.

Por un lado se ha estudiado el concepto de interculturalidad y la importancia de asumir este modelo desde las escuelas para ayudar a construir una sociedad más tolerante y abierta a la diferencia persiguiendo un ideal de convivencia enriquecedor para todos. En este sentido, hemos visto las aportaciones de distintos autores para ayudar a construir la escuela intercultural. Hemos visto la importancia de educar en el respeto a la diferencia, en la valoración de las distintas culturas, en el acercamiento al otro, en la capacidad de ser crítico con la propia cultura. También hemos visto la importancia de impregnar el currículo de esta actitud a partir de metodologías de trabajo cooperativas y donde la dimensión multicultural esté siempre presente.

Por otro lado, se ha estudiado la importancia de la educación estética en la formación del niño, pudiendo llegar a ser la piedra angular de un paradigma de la educación fundamentado en la moralidad y la espiritualidad. En este sentido, hemos recogido las aportaciones de diversos autores para introducir esta dimensión en la pedagogía, viendo la importancia de la visión artística aplicada al conjunto de la realidad (“mirar el entorno en clave poética” o “hacer del hombre un artista de sí mismo”).

Hemos concluido que, en definitiva, el ideal de escuela intercultural comparte el mismo trasfondo que la educación estética, y que, por lo tanto, adoptar este punto de vista en la educación es trabajar también para la construcción de una escuela intercultural.

Así pues, con la revisión de literatura académica realizada hemos alcanzado los objetivos teóricos que habíamos marcado en el capítulo 2:

- ✓ Profundizar en el significado y alcance de los conceptos *educación estética*, *experiencia estética*, *multiculturalidad* e *interculturalidad*.
- ✓ Determinar la importancia de la educación estética en la formación holística del niño.
- ✓ Estudiar cómo se relacionan la educación estética y la multiculturalidad.

- ✓ Determinar la importancia de la generación de experiencias estéticas desde una óptica multicultural en la inclusión e integración de culturas distintas.

A la hora de llevar estos planteamientos a una propuesta de intervención en el aula, hemos cumplido los objetivos prácticos que nos habíamos marcado, a saber:

- ✓ Estudiar las características sociodemográficas y culturales del CEIP Can Puig a fin de conocer el entorno donde llevar a cabo la intervención, que hemos explicado ampliamente en el primer punto del capítulo 3.
- ✓ Elaborar un calendario anual de actuaciones y actividades para educar el sentido estético desde un punto de vista transversal y multicultural a llevar a cabo en las aulas de 2º curso de primaria del CEIP Can Puig de Banyoles, que hemos desarrollado en el punto 5 del capítulo 3.
- ✓ Llevar a la práctica una de las actividades propuestas a fin de monitorizar su funcionamiento, que se ha explicado igualmente en el punto 5 del capítulo 3.
- ✓ Proponer un sistema de evaluación para valorar la consecución de los objetivos de las actividades llevadas a término, que también se ha expuesto en los puntos 4 y 5 del capítulo 3.

La parte práctica de este trabajo nos ha enfrontado con las principales dificultades para llevar a cabo este tipo de actuaciones, hemos vislumbrado algunos caminos que pueden llevarnos a soluciones, y también hemos visto las aportaciones en positivo.

En primer lugar, cabe remarcar que hemos trabajado con niños que llevan conviviendo desde P3 en el marco de una escuela donde hace años que se trabaja desde una óptica intercultural, por lo tanto, la diferencia se vive con mucha normalidad. Como todos los niños de la clase son ya nacidos aquí, la lengua no es un obstáculo para la comunicación, pero a este nivel aparecen otras barreras igualmente potentes.

Los niños nacidos aquí con origen extranjero viven una dicotomía: por un lado han nacido en una cultura que es en la que están inmersos desde todos los estímulos externos (la escuela, la población, los medios de comunicación, etc.), y por otro lado sus padres les educan según su propia cultura y no desean que sus hijos pierdan esas raíces, con lo cual, el niño se encuentra a veces situaciones contradictorias a nivel de valores que

hacen que viva en la ambivalencia. Desde este punto de vista, creemos que en la escuela debe trabajarse mucho la diferencia entre cultura y derechos humanos. Hay prácticas que no son culturales, son una vulneración contra los derechos humanos, y luchar contra esas prácticas no es luchar contra una cultura, sino contra una injusticia. Se trata no por tanto de estigmatizar la cultura, sino los hechos concretos que perjudican a toda la humanidad.

Esta dicotomía se vive también a niveles menos vistosos pero igualmente drásticos: hay culturas que menosprecian la educación occidental. El grado de motivación del niño por asistir a la escuela y aprender es, desde su casa, nulo. Esa actitud se traslada a las aulas. Despertar el amor por el conocimiento es pues otra de las tareas que debe ponerse la escuela, y lo conseguirá si aprender es algo reconfortante para el niño.

Hemos podido observar igualmente que los niños de origen español aceptan con normalidad otras manifestaciones culturales, por ejemplo, en el rincón de mosaicos, los niños españoles escogían indistintamente un modelo de mosaico u otro, en cambio, los niños de origen extranjero escogían sistemáticamente el mosaico de su cultura de origen. Interpretamos este hecho como una forma de reafirmación en un entorno donde pueden ver su cultura amenazada. Consideramos pues importante normalizar la aparición en el aula de un modo u otro de las distintas culturas de los alumnos a fin de ir eliminando ese sentimiento de amenaza. Al mismo tiempo, debemos incidir en lo que tenemos en común, en este sentido plantear actividades que generan experiencias compartidas ha ayudado a aumentar la cohesión del grupo y poner a todos en un mismo nivel.

Por otro lado, hemos podido comprobar también la importancia de las metodologías donde la experimentación y la vivencia por parte del alumno estén en la base. Son mucho más motivadoras para los niños y son más efectivas. En este sentido, si además se incorpora la dimensión artística la actividad es mucho más completa, ya que exige no sólo la utilización de conceptos, sino también la implicación sensorial y emocional. Hemos podido comprobar como el niño, sin ser consciente de ello, implica toda su persona en la actividad, siendo el resultado mucho más vivo y el grado de satisfacción del alumno respecto a la tarea que ha realizado mayor.

Para un buen funcionamiento de las actividades hemos podido identificar también diferentes elementos que hemos calificado de determinantes:

. Escoger bien el tipo de agrupación según la actividad: una elección incorrecta puede provocar que no se alcancen los objetivos porque el niño no ha podido impregnarse suficientemente de la actividad.

. La gestión del tiempo: el niño necesita tiempo para entrar en la actividad y apropiársela, pedirle demasiada prisa porque tenemos un horario que nos condiciona puede arruinar lo que el niño está construyendo. Al otro extremo, dar un tiempo excesivo puede provocar que el niño se aburra, debemos pues encontrar la justa medida.

. La adecuación del grado de dificultad: que no resulte desmotivador por difícil, ni aburrido por fácil. Los niños piden un cierto grado de reto pero que sea asumible por ellos. Cuando realizaban el Tangram, al principio no sabían resolver los problemas sin mirar la solución, se desmotivaban fácilmente. Permitirles que miraran la solución comportó que se fueran familiarizando con las piezas, hasta conseguir hacerlo sin mirar y llegar a pedir más actividades.

. La idoneidad de los materiales: una actividad bien planteada pero con los materiales no adecuados puede convertirla en inútil y desmotivadora para el niño por encontrar un nivel de dificultad añadido con el que no contaba.

En definitiva, podríamos decir que la planificación en todos los sentidos de las actividades es fundamental, y que éstas, si se enmarcan en la perspectiva intercultural incorporando la dimensión estética el conjunto se presenta como un modelo de proceder en el proceso de enseñanza-aprendizaje que ofrece la posibilidad de trabajar todas las dimensiones del niño para una formación holística.

CAPÍTULO 5. PROSPECTIVA

La propuesta presentada es un primer paso en el estudio de la relevancia de la educación estética desde la perspectiva intercultural en la formación del niño y, con poco camino recorrido en este sentido, se atreve a presentar una propuesta de intervención pensada para todo un curso, ciñéndose solamente al segundo curso de primaria y habiéndose desplegado detalladamente una sola actividad. Desde este punto de vista, se abre delante un horizonte de posibilidades de futuras investigaciones e intervenciones.

A nivel académico, sería interesante profundizar en los conceptos de belleza y estética desde las diferentes perspectivas culturales. La literatura académica existente analiza el concepto desde un punto de vista muy occidental, se echa de menos una visión más poliédrica. Es cierto que estamos hablando de conceptos universales, que atañen al Hombre, en mayúscula, a su espiritualidad y a su relación con la realidad desde la trascendencia, y que llegados a este punto las diferencias culturales se diluyen y son muchos más los puntos de contacto que de divergencia: todos hablamos de lo mismo pero con distintas palabras. No obstante, esas distintas palabras, o formas de manifestar experiencias que nos son comunes, generan diferentes formas de expresión artística que, en función de la cultura en la que nos hemos formado, somos capaces o no de apreciar.

A nivel aplicado, cabría primeramente desarrollar las actividades propuestas, aquí simplemente esbozadas. En segundo lugar, sería recomendable hacer una prueba piloto implementando la propuesta resultante durante todo un curso escolar para corregirla y redefinirla. Una vez se considerase que su funcionamiento es valioso, podría expandirse esta idea al resto de cursos de primaria y elaborar una programación por curso. Sería necesario aquí estudiar la evolución de la convivencia de las diferencias en el aula a medida que los niños van creciendo. En el caso que ha sido objeto de estudio los niños eran todavía pequeños (7 años), y no planteaban problemas de convivencia derivados de las diferencias culturales, más bien vivían esas diferencias con mucha naturalidad. Pero por lo que hemos podido apreciar en el centro, a medida que esos niños crecen, crecen también las diferencias entre ellos, llegando a ciclo superior a no mezclarse

excesivamente entre ellos. Se tendría que verificar esa percepción desde un punto de vista científico y, sobretodo, ahondar en las causas para poder incidir en ellas.

En el caso de llegar a este punto, el centro debería ser consciente que, en el fondo, se está planteando una modificación en la actitud de los maestros, en el trato al alumno, en la concepción espacial del centro, en la metodología del proceso enseñanza/aprendizaje, en los materiales utilizados en el aula, en definitiva, en una visión de la educación que se fundamenta en la dimensión estético-moral-espiritual, siendo conscientes de que no es precisamente lo que más de moda está…

REREFENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFÍA CITADA

. ABAD, J. (2007). Experiencia estética y arte de participación. El juego, el símbolo y la fiesta. En S. Díaz, *La educación artística como instrumento de integración intercultural y social* (pp.37-76). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

. AGUIRRE, I. (2000). *Teorías y Prácticas en Educación Artística. Ideas para una Revisión Pragmatista de la Experiencia Estética*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

. BESALÚ, X. (2001). Fonaments de l'educació intercultural. En S. Marqués, *Societats Pluriculturals i educació: la interculturalitat com a desposta* (pp.151-164). Girona: Servei de Publicacions de la Universitat de Girona.

. BOURDIEU, P. (1988). *La distinción. Criterios y Bases del Gusto*. Madrid: Taurus.

. CALBÓ, M. (2006). Propuestas multisensoriales, multiculturales e interdisciplinares: puntos de partida para la educación estética. *Revista Aula de Innovación Educativa* Nº 151, 10-15.

. CAMINO, J.L. (1998). La metafísica de la bellesa i l'estètica en Schopenhauer. En E. Collelldemont y C. Vilanou, *Noves reflexions a l'entorn de l'educació estètica* (pp.67-80). Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.

. CAÑADELL, R. (2001). Racisme i educació a la societat pluricultural. En S. Marqués, *Societats Pluriculturals i educació: la interculturalitat com a desposta* (pp.81-92). Girona: Servei de Publicacions de la Universitat de Girona.

. BERNARDO, J. (2011). *Enseñar Hoy. Didáctica Básica para Profesores*. Madrid: Síntesis.

. COLLELLDEMONT, E. (1998). L'educació estètica en les ciències de l'esperit. En E. Collelldemont y C. Vilanou, *Noves reflexions a l'entorn de l'educació estètica* (pp. 43-48). Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.

. COLLELLDEMONT, E. (2002). *Educació i Experiència Estètica*. Vic: Eumo Editorial.

. DEWEY, J. (2008). *El Arte como Experiencia.* Barcelona: Paidós.

. DÍAZ-AGUADO, M. J. (Ed.). (2003). *Educación Intercultural y Aprendizaje Cooperativo*. Madrid: Pirámide

. EDO, M. (2003). Intuir y construir nociones geométricas desarrollando sentimientos y emociones estéticas. Ponencia núcleo temático *3.* en *Actas de las XI Jornadas sobre el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas (JAEM).*Canarias.

. EISNER, W. (2004). *El Arte y la Creación de la Mente*. Barcelona: Paidós Ibérica.

. ESSOMBA, M.A. (COORD.) (1999). *Construir la escuela intercultural : reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.

. ESSOMBA, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas : equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.

. FARJAS, A. (2003). *Teregunné: els immigrats gambians. Un viatge d'anada i tornada*. Girona: Unitat de Publicacions de la Diputació de Girona.

. GARDNER, H. (1994). *Educación Artística y Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós Ibérica.

. GARRETA, J. (2001). Models i polítiques d'educació intercultural. En S. Marqués, *Societats Pluriculturals i educació: la interculturalitat com a resposta* (pp.135-150). Girona: Servei de Publicacions de la Universitat de Girona.

. GIMÉNEZ, J. (1997). Aprendiendo a enseñas geometría en primaria. Análisis de simulaciones sobre la intervención. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, Vol. 3, núm. 2_1.

. GRAEME CHALMERS, F. (2003). *Arte, Educación y Diversidad Cultural*. Barcelona: Paidós.

. GUTIÉRREZ, R. (1998). *La Estética del Espacio Escolar*. Barcelona: Oikos-Tau.

. HARGREAVES, D.J. (1991). *Infancia y Educación Artística*. Madrid: Morata.

. HARGREAVES, D.J. (1998). *Música y Desarrollo Psicológico*. Barcelona: Graó.

. HERNÁNDEZ, C. (2003). Educación primaria: estrategias de intervención en contextos multiculturales. *Aldaba*. Vol. 29, 169-188.

. HERNÁNDEZ, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, nº 26, (85-118).

. LÓPEZ QUINTÀS, A. (2004). *La Experiencia Estética y su Poder Formativo*. Bilbao: Universidad de Deusto.

. LÓPEZ QUINTÁS, A. (2005). *Estética Musical*. Valencia: Rivera Mota.

. LOWENFELD, V. (1987). *El Desarrollo de la Capacidad Creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.

. MALLART, J. (1998). Valor educatiu i didàctica de la poesia. En E. Collelldemont y C. Vilanou, *Noves reflexions a l'entorn de l'educació estètica* (pp-81-102). Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.

. MORALES, J.J. (2001). *La Evaluación en el Área de Educación Visual y Plástica en la ESO*. Universitat Autònoma de Barcelona. Material no publicado.

. MORENO, I. (2013). Tema 11. *Educar para el arte y la belleza. Apuntes de la asignatura Educación Para el Arte y la Belleza.* Universidad Internacional de La Rioja. Material no publicado.

. OUELLET, F. (1991). *L'Éducation Interculturelle*. Paris: L'Harmattan.

. PANIZZA, M. (2003). *Enseñar matemática en el nivel inicial y primer ciclo de la EGB. Análisis y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.

. PIAGET, J. (2007). *La Representación del Mundo en el Niño*. Madrid: Morata, 10ª edición.

. PLAZAOLA, J. (2007). *Introducción a la Estética: Historia, Teoría, Textos*. Bilbao: Universidad de Deusto.

. READ, H. (1996). *Educación por el Arte*. Barcelona: Paidós Ibérica.

. RUÍZ DE LOBERA, M. (2004). *Metodología para la Formación en Educación Intercultural*. Madrid: Catarata.

. SABARIEGO, M. (1999). La evaluación de programas de educación intercultural. En M.A. Essomba, *Construir la Escuela Intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y* cultura (pp.21-36). Barcelona: Graó.

. SCHILLER, F. (1795/2013). *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Recuperado el 22 de noviembre de 2013 en <http://es.scribd.com/doc/84759644/Friedrich-Schiller-Cartas-sobre-la-educacion-estetica-del-hombre>.

. STEINER, R. (1919/2010). *El Conocimiento del Hombre como Fundamento de la Educación*. Valldoreix: Pau de Damasc.

. TURRÓ, S. (1998). L'educació estètica a Schiller. En E. Collelldemont y C. Vilanou *Noves reflexions a l'entorn de l'educació estètica* (pp.7-20). Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.

. VILANOU, C. (1998). Winckelmann: Neoclassicisme i pedagogia estètica. En E. Collelldemont y C. Vilanou, *Noves reflexions a l'entorn de l'educació estètica* (pp.33-42). Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.

. VILELLA, M. (1996). Educación estética e interdisciplinariedad. *Aula Abierta*. Issue 67, pp. 77-94.

.WOJNAR, I. (1963). *Estética y Pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

. MARTÍNEZ, M. (2006). La investigación cualitativa, síntesis conceptual. *Revista de Investigación en Psicología*, vol. 9, nº1 (123-146).

. MAURI, A. (1998). Hablar del cielo desde una reflexión estética: un ensayo de "didáctica metafórica" para la educación visual y plástica. En E. Collelldemont y C. Vilanou, *Noves reflexions a l'entorn de l'educació estètica* (pp.115-120). Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.

. MELLEIRO, M.M.; GUALDA, D.M. (2005). La fotovoz como estrategia para la recolección de datos en una investigación etnográfica. *Ciencia y Enfermería* XI (1): 51-57.

. MUNARI, B. (1996). *Prima del Disegno*. Mantova: Corriani Editori.

Referencias legales:

. Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, *por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.* Boletín Oficial del Estado 293, de 8 de diciembre de 2006.

. Decreto 142/2007, de 26 de junio, *por el cual se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación primaria*. DOGC 4915, de 29 de junio de 2007.

. Decreto 126/2014, de 28 de febrero, *por el que se establece el currículum básico de educación primaria.* Boletín Oficial del Estado 52, de 1 de marzo de 2014.

Webgrafia:

. BEN-NER, G. (2011). *Stealing Beauty*. Recuperado el 25 de enero de 2015 en <https://www.youtube.com/watch?v=KDUrqKD9RHA>

. ELIASSON, O. (2003). *Weather Project.* Recuperado el 25 de enero de 2015 en <http://www.tate.org.uk/whats-on/exhibition/unilever-series-olafur-eliasson-weather-project/olafur-eliasson-weather-project>

. *4 seasons 1 tree* (2009). Recuperado el 25 de enero de 2015 en <https://www.youtube.com/watch?v=NK8WWcXB4j0>

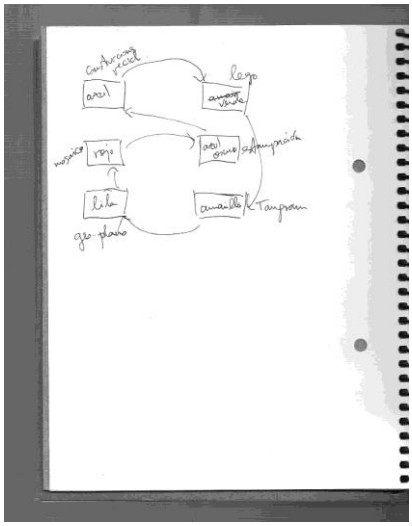
. MADOZ, CH. (). *Fotografías C*. Recuperado el 25 de enero de 2015 en <http://www.chemamadoz.com/c.html>

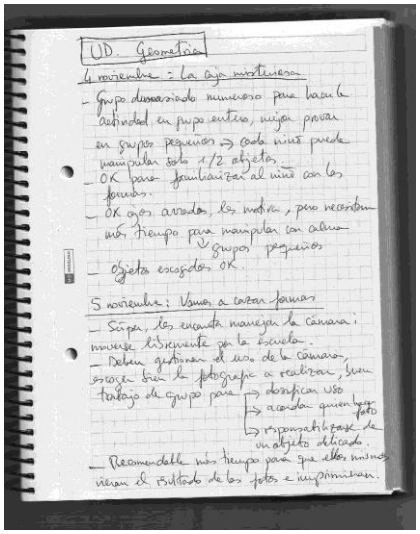
. NUBIOLA, C. (2011). *La Guía de las Rutas Inciertas*. Recuperado el 26 de enero de 2015 en <http://www.claranubiola.com/filter/gr%C3%A1fico/LA-GUIA-DE-LAS-RUTAS-INCIERTAS>

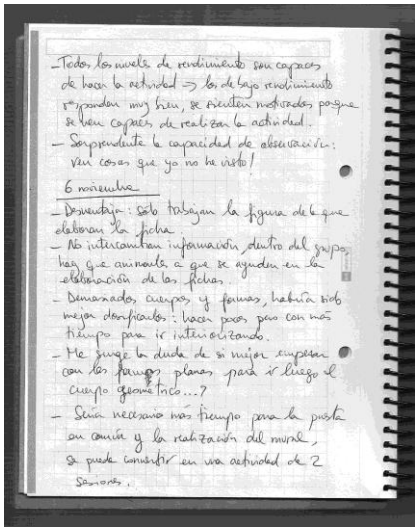
. ZAMORA, J. (2013). *The sky is blue.* Recuperado el 25 de enero de 2015 en <http://vimeo.com/72343461>

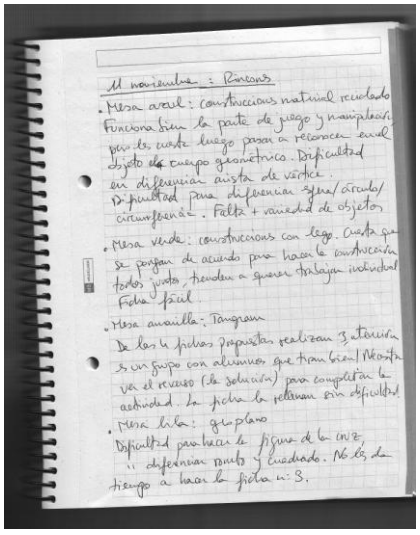
ANEXOS

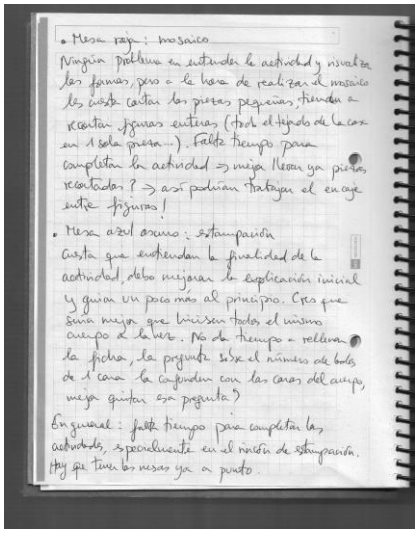
ANEXO 1: NOTAS CUADERNO DE CAMPO

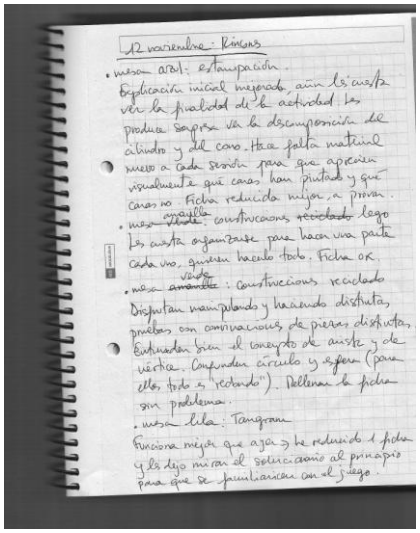


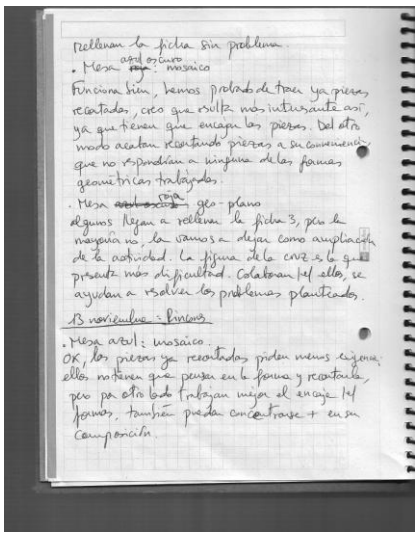








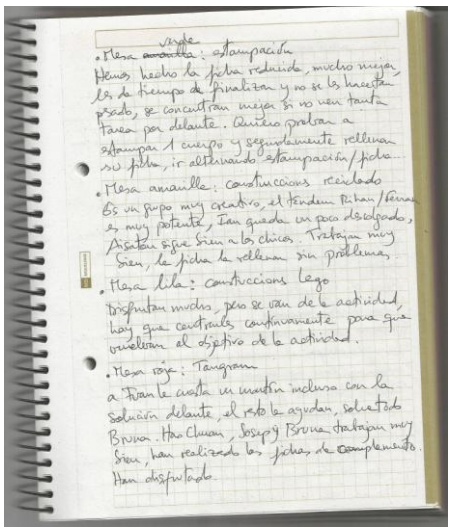




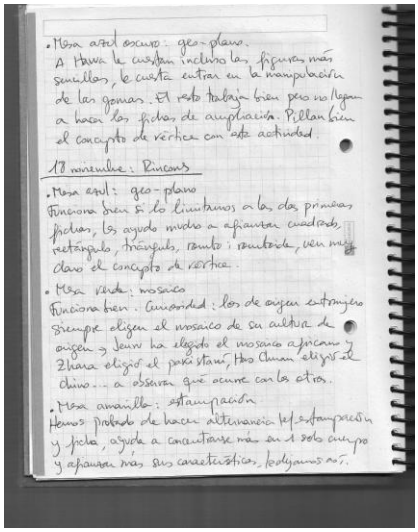
Rellenan la ficha sin problema.
• Mesa azul oscuro: mosaico
Funciona bien, hemos probado de traer ya piezas recortados, creo que resulta más interesante así, ya que tienen que encajar las piezas. Del otro modo acaban recortando piezas a su conveniencia que no responderían a ninguna de las formas geométricas trabajadas.
• Mesa ~~azul oscuro~~ roja: geo-plano
Algunos llegan a rellenar la ficha 3, pero la mayoría no, la vamos a dejar como ampliación de la actividad. La figura de la cruz es la que presenta más dificultad. Colaboran ~~[illegible]~~ ellos, se ayudan a resolver los problemas planteados.

13 noviembre: Rincons

• Mesa azul: mosaico
OK, las piezas ya recortadas piden menos esfuerzo ellos, no tienen que pensar en la forma y recortarla, pero por otro lado trabajan mejor el encaje de formas, también pueden concentrarse + en su composición.



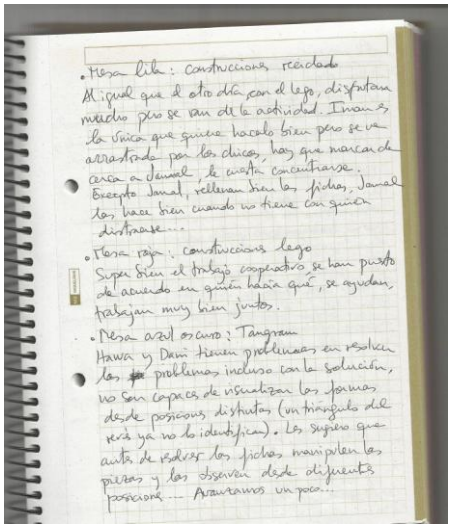
• Mesa ~~amarilla~~ verde: estampación
Hemos hecho la ficha reducida, mucho mejor, les da tiempo de finalizar y no se les hace tan pesado, se concentran mejor si no ven tanta tarea por delante. Quitico prefiere a estampar 1 cuerpo y seguidamente rellenar su ficha, ir alternando estampación/ficha.
• Mesa amarilla: construcciones reciclado
Es un grupo muy creativo, el tiempo Rihan/Ferna es muy potente, han guarda un poco distancia, Assistan sigue bien a los chicos. Trabajan muy bien, la ficha la rellenan sin problemas.
• Mesa lila: construcciones lego
Disfrutan mucho, pero se van de la actividad, hay que centrarlos continuamente para que vuelvan al objetivo de la actividad.
• Mesa roja: Tangram
A Ivan le cuesta un montón incluso con la solución delante, el resto le ayudan, solucionado Brenda. Hao Chuan, Josep y Brenda trabajan muy bien, han realizado las fichas de complemento. Han disfrutado.



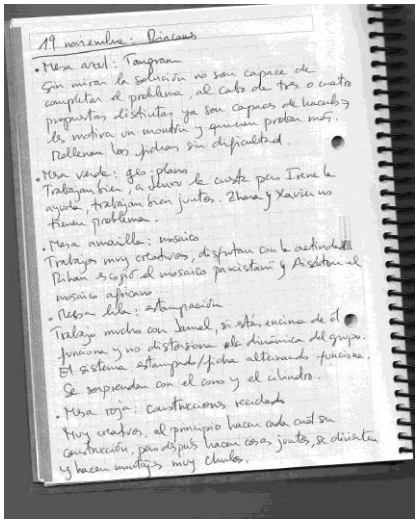
• Mesa azul oscuro: geo-plano.
A Hawa le cuestan incluso las figuras más sencillas, le cuesta entrar en la manipulación de las gomas. El resto trabajan bien pero no llegan a hacer las fichas de ampliación. Pillan bien el concepto de vértice con esta actividad.

18 noviembre: Rincons

• Mesa azul: geo-plano
Funciona bien si lo limitamos a las dos primeras fichas, les ayudo mucho a agrupar cuadrado, rectángulo, triángulo, rombo: rombicle, ven muy claro el concepto de vértice.
• Mesa verde: mosaico
Funciona bien. Curiosidad: los de origen extranjero siempre eligen el mosaico de su cultura de origen y Jenn ha elegido el mosaico africano y Zhara eligió el portugués, Hao Chuan eligió el chino... a observar que acuna con los otros.
• Mesa amarilla: estampación
Hemos probado de hacer alternancia ficha/estampación y ficha, ayuda a concentrarse más en 1 solo cuerpo y afianza más sus características, lo dejamos así.

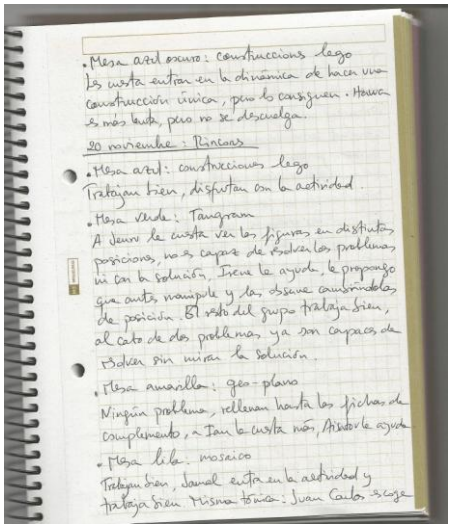


• Mesa lila: construcciones reciclado
Mi igual que el otro día con el lego, disfrutan mucho pero se van de la actividad. Imane es la única que quiere hacerlo bien pero se va arrastrado por los chicos, hay que marcarle cerca a Jamal, le cuesta concentrarse. Excepto Jamal, rellenan bien las fichas, Jamal las hace bien cuando no tiene con quien distraerse...
• Mesa roja: construcciones lego
Super bien el trabajo cooperativo, se han puesto de acuerdo en quién hacía qué, se ayudan, trabajan muy bien juntos.
• Mesa azul oscuro: Tangram
Hawa y Dani tienen problemas en resolver los ~~[illegible]~~ problemas incluso con la solución, no son capaces de visualizar las formas desde posiciones distintas (un triángulo del revés ya no lo identifican). Les sugiero que antes de resolver las fichas manipulen las piezas y las observen desde diferentes posiciones... Avanzamos un poco...



19 noviembre: Rincons

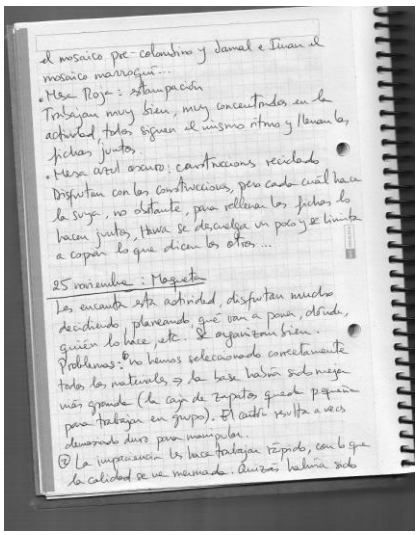
• Mesa azul: Tangram
Sin mirar la solución no son capaz de completar el problema, al cabo de tres o cuatro propuestas distintas ya son capaces de hacerlo, les motiva un montón y quieren probar más. Rellenan las fichas sin dificultad.
• Mesa verde: geo-plano
Trabajan bien, a Jenn le cuesta pero Irene la ayuda, trabajan bien juntos. Zhara y Xavier no tienen problema.
• Mesa amarilla: mosaico
Trabajan muy creativos, disfrutan con la actividad. Rihan sigue el mosaico pakistaní y Assistan el mosaico africano.
• Mesa lila: estampación
Trabaja mucho con Jamal, si están encima de él funciona, y no distorsiona la dinámica del grupo. El sistema estampado/ficha alternado funciona. Se sorprenden con el cono y el cilindro.
• Mesa roja: construcciones reciclado
Muy creativos, al principio hacen cada cual su construcción, pero después hacen cosas juntos, se divierten y hacen montajes muy chulos.



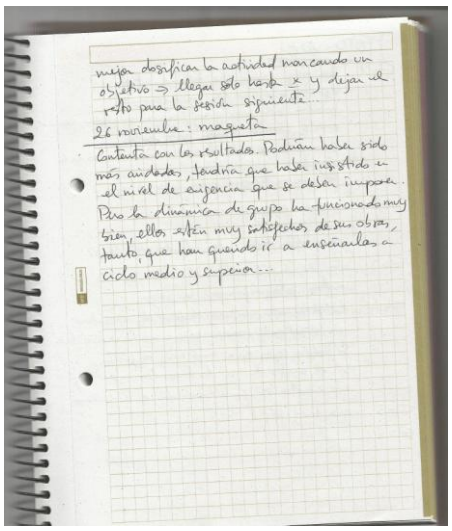
• Mesa azul oscuro: construcciones lego
Les cuesta entrar en la dinámica de hacer una construcción única, pero lo consiguen. Hawa es más lenta, pero no se desconcentra.

20 noviembre: Rincons

• Mesa azul: construcciones lego
Trabajan bien, disfrutan con la actividad.
• Mesa verde: Tangram
A Jenn le cuesta ver las figuras en distintas posiciones, no es capaz de resolver los problemas ni con la solución. Irene le ayuda, le propongo que antes manipule y las observe cambiándolas de posición. El resto del grupo trabaja bien, al cabo de dos problemas ya son capaces de hacerlo sin mirar la solución.
• Mesa amarilla: geo-plano
Ningún problema, rellenan hasta las fichas de complemento, a Ivan le cuesta más, Assistan le ayuda.
• Mesa lila: mosaico
Trabajan bien, Jamal entra en la actividad y trabaja bien. Misma técnica: Juan Carlos escoge


el mosaico pre-colombino y Jamal e Ivan el mosaico marroquí...
• Mesa Roja: estampación
Trabajan muy bien, muy concentrados en la actividad, todos siguen el mismo ritmo y llevan la ficha juntos.
• Mesa azul oscuro: construcciones reciclado
Disfrutan con las construcciones, pero cada cual hace la suya, no obstante, para rellenar las fichas lo hacen juntos, luego se descalza un poco y se limita a copiar lo que dicen los otros...

25 noviembre: Maqueta
Les encanta esta actividad, disfrutan mucho decidiendo planeando que van a poner, dónde, quién lo hace, etc. Se organizan bien.
Problemas: ① no habían seleccionado correctamente todos los materiales ⇒ la base había sido mejor más grande (la caja de zapatos grande pequeña para trabajar en grupo). El cartón resulta a veces demasiado duro para manipular.
② La impaciencia les hace trabajar rápido, con lo que la calidad se ve mermada. Quizás habría sido


mejor dosificar la actividad marcando un objetivo ⇒ llegar sólo hasta x y dejar el resto para la sesión siguiente...

26 noviembre: maqueta
Contenta con los resultados. Podrían haber sido más cuidados, tendría que haber insistido en el nivel de exigencia que se debía imponer. Pero la dinámica de grupo ha funcionado muy bien, ellos están muy satisfechos de sus obras, tanto, que han querido ir a enseñarlas a ciclo medio y superior...

ANEXO 2: ENTREVISTA

1. ¿Cómo valoras la actividad de forma global?

2. ¿Cómo la valoras desde el punto de vista del aprendizaje de la geometría?

3. ¿Crees que la actividad les ha aportado algo más, aparte del aprendizaje de conceptos geométricos?

4. ¿Cómo valoras la actividad desde el punto de vista de la educación estética?

5. ¿Qué te ha parecido la actividad de la Caja Misteriosa?

6. ¿Qué te ha parecido la actividad de Vamos a cazar formas?

7. ¿Qué te ha parecido el rincón de construcción con material reciclado?

8. ¿Qué te ha parecido el rincón de construcciones con lego?

9. ¿Qué te ha parecido el rincón de Tangram?

10. ¿Qué te ha parecido el rincón de geo-plano?

11. ¿Qué te ha parecido el rincón de mosaicos?

12. ¿Qué te ha parecido el rincón de estampación?

13. ¿Qué te ha parecido la elaboración de la maqueta del aula?

ANEXO 3: FOTOVOZ

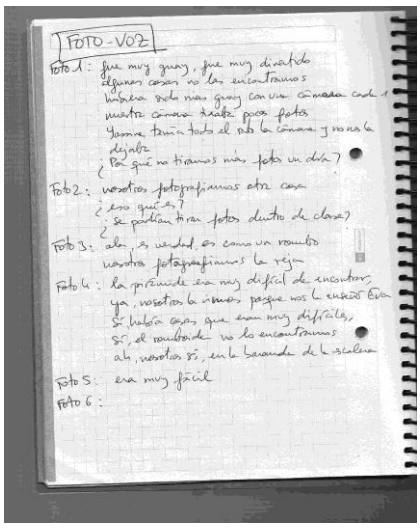


FOTO-VOZ
Foto 1: fue muy guay, fue muy divertido algunas cosas no las encontramos hubiera sido más guay con una cámara cada uno hemos sacado pocas fotos Yasmina tenía todo el rato la cámara y no nos la dejaba ¿Por qué no traemos más fotos un día?
Foto 2: nosotros fotografiamos otra cosa ¿eso qué es? ¿Se podían traer fotos dentro de clase?
Foto 3: ala, es verdad, es como un rombo nosotros fotografiamos la reja
Foto 4: la primera era muy difícil de encontrar ya, nosotros la sabemos porque nos la enseñó Eva Sí había cosas que eran muy difíciles, sí, el rombo de no lo encontramos ah, nosotros sí, en la barandilla de la escalera
Foto 5: era muy fácil
Foto 6:

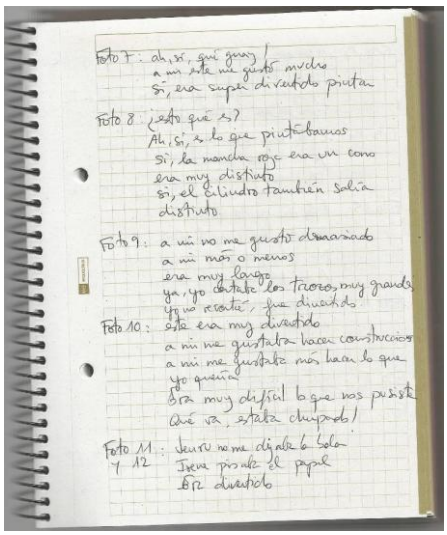


Foto 7: ah, sí, qué guay a mí esta no me gustó mucho sí, era super divertido pintar
Foto 8: ¿esto qué es? Ah, sí, es lo que pintábamos sí, la mancha roja era un coso era muy distinto sí, el Salvador también salía distinto
Foto 9: a mí no me gustó demasiado a mí más o menos era muy largo ya, yo detesté los trocitos, muy grandes y yo recorté, fue divertido
Foto 10: este era muy divertido a mí no me gustaba hacer construcciones a mí me gustaba más hacer lo que yo quería Era muy difícil lo que nos pusiste Qué va, estaba chupado!
Foto 11 y 12: Jesús no me dejaba la tijera Tenía prisa el papel Era divertido

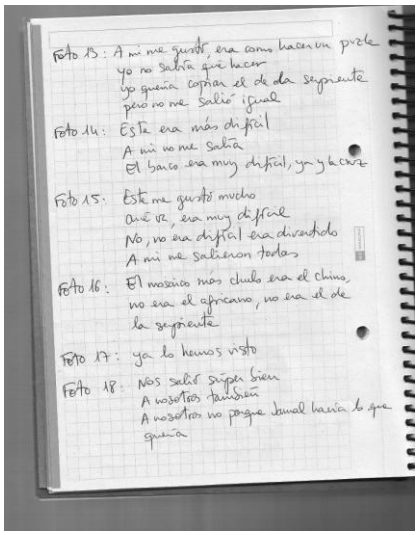


Foto 13: A mí me gustó, era como hacer un puzle yo no sabía qué hacer yo quería copiar el de la siguiente pero no me salió igual
Foto 14: Este era más difícil A mí no me salía El barco era muy difícil, ya ya la cruz
Foto 15: Este me gustó mucho Qué va, era muy difícil No, no era difícil era divertido A mí me salieron todas
Foto 16: El mosaico más chulo era el chino, no era el africano, no era el de la siguiente
Foto 17: ya lo hemos visto
Foto 18: Nos salió súper bien A nosotros también A nosotros no porque Jesual hacía lo que quería

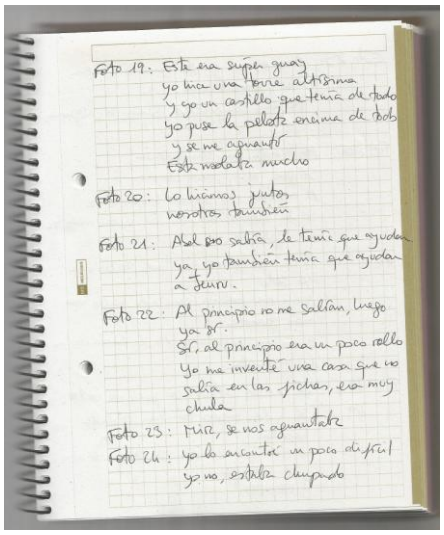


Foto 19: Este era súper guay yo hice una torre altísima y yo un castillo que tenía de todo yo puse la pelota encima de todo y se me aguantó Este molaba mucho
Foto 20: Lo hicimos juntos nosotros también
Foto 21: Abel no sabía, le tenía que ayudar ya, yo también tenía que ayudar a Jesus.
Foto 22: Al principio no me salían, luego ya sí. Sí, al principio era un poco rollo Yo me inventé una casa que no salía en las fichas, era muy chula
Foto 23: Mira, se nos aguantaba
Foto 24: yo lo encontré un poco difícil yo no, estaba chupado

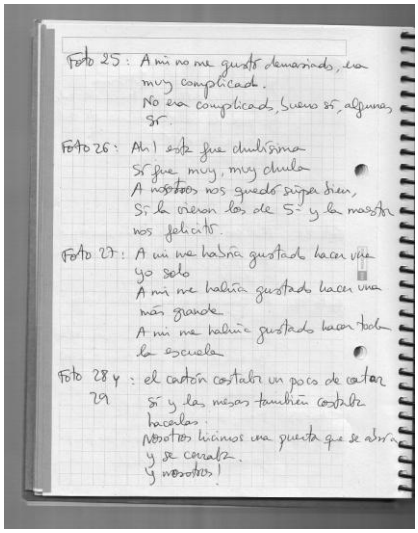


Foto 25: A mí no me gustó demasiado, era muy complicado. No era complicado, bueno sí, algunas, sí.
Foto 26: Ah! esta fue chulísima Sí fue muy, muy chula A nosotros nos quedó súper bien, Sí la vieron los de 5º y la maestra nos felicitó.
Foto 27: A mí me habría gustado hacer una yo solo A mí me habría gustado hacer una más grande A mí me habría gustado hacer toda la escuela
Foto 28 y 29: el cartón costaba un poco de cortar sí y las mesas también costaba hacerlas. Nosotros hicimos una puerta que se abría y se cerraba. Y nosotros!

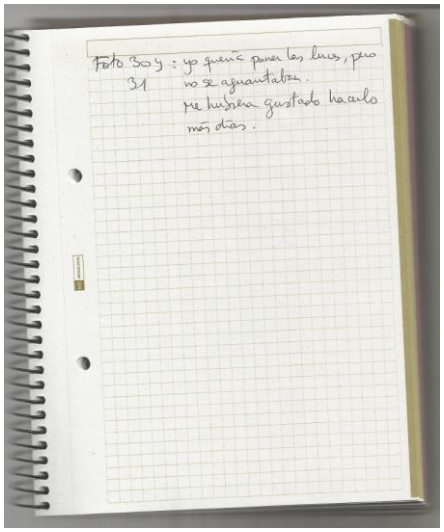


Foto 30 y 31: yo quería poner las luces, pero no se aguantaban. me hubiera gustado hacerlo más días.

Foto 1

Foto 2

Foto 3

Foto 4

Foto 5

Foto 6

Foto 7

Foto 8

Foto 9

Foto 10

Foto 11

Foto 12

Foto 13

Foto 14

Foto 15

Foto 16

Foto 17

Foto 18

Foto 19

Foto 20

Foto 21

Foto 22

Foto 23

Foto 24

Foto 25

Foto 26

Foto 27

Foto 28

Foto 29

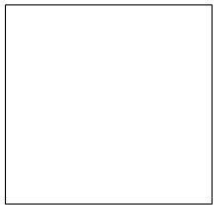
Foto 30

Foto 31

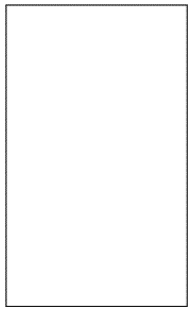
ANEXO 4: IMAGEN PARA ACTIVIDAD 9 *LA VENTANA*

Título: *La Noia en la Finestra*
Autor: Salvador Dalí i Domènech
Técnica: óleo sobre lienzo
Año de realización: 1925
Ubicación actual: Museo Nacional Reina Sofía. Madrid

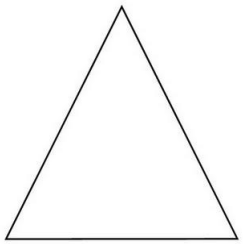
ANEXO 5: Check-list taller *Vamos a Cazar Formas*



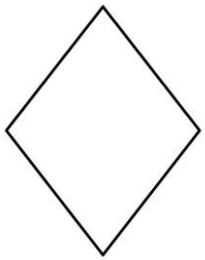
CUADRADO



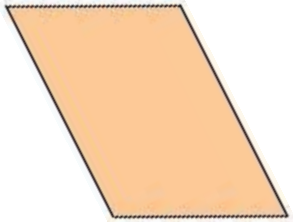
RECTÁNGULO



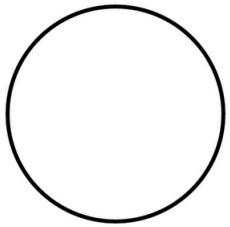
TRIÁNGULO



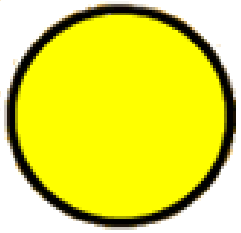
ROMBO



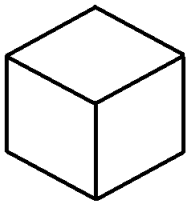
ROMBOIDE



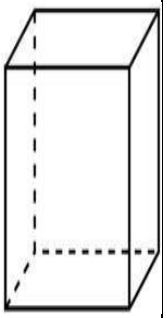
CIRCUNFERENCIA



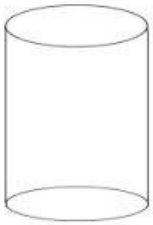
CÍRCULO



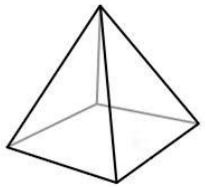
CUBO



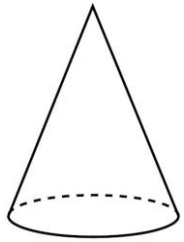
PRISMA



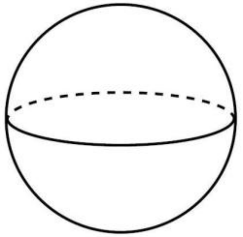
CILINDRO



PIRÁMIDE



CONO



ESFERA

Taller Vamos a *cazar formas*

Contesta las preguntes que siguen:

. ¿Qué es?

_____

. ¿Tiene solo 1 forma o diversas formas?

_____ FOTO

. ¿Qué formas tiene?

_____

. ¿Es una forma plana o un cuerpo geométrico?

_____

. ¿Cómo se llama esta forma o cuerpo geométrico?

ANEXO 6: FICHAS RINCONES: Rincón 1-Construcciones con material reciclado

Después de haber hecho algunas construcciones, rellena el recuadro que sigue:

	EL CUBO	**EL PRISMA**	**EL CILINDRO**	**EL CONO**	**LA PIRÁMIDE**	**LA ESFERA**
Cuantas caras tiene						
Todas sus caras son iguales						
Cuantas aristas tiene						
Cuantos vértices tiene						

Rincón 2-Construcciones con lego

Después de realizar la construcción que se te propone, contesta las preguntas siguientes:

. ¿Qué cuerpos pueden tener una cara cuadrada?

_____

_____

. ¿Qué cuerpos pueden tener una cara rectangular?

_____

_____

. ¿Qué cuerpos pueden tener una cara triangular?

_____

_____

Rincón 3-Tangram

Realiza las figuras que se te proponen y contesta las preguntas siguientes:

¿Con qué figuras podemos construir un cuadrado?

_____
_____

_____

¿Con qué figuras podemos construir un rectángulo?

_____
_____

_____

¿Con qué figuras podemos construir un rombo?

_____
_____

_____

¿Con qué figuras podemos construir un romboide?

_____
_____

_____

¿Con qué figuras podemos construir un triángulo?

_____
_____

_____

Rincón 5- Mosaico

Observa los distintos mosaicos y contesta las preguntas siguientes.

¿Qué figuras planas ves en cada mosaico?

_____
_____

_____

Ahora realiza tu propio mosaico

¿Qué figuras planas has utilizado para hacerlo?

_____
_____

_____

Rincón 6- Estampación

EL CUBO

. ¿Qué forma o formas tienen sus caras?

Dibuja las caras de un cubo

EL PRISMA

. ¿Qué forma o formas tienen sus caras?

Dibuja las caras de un prisma

EL CILINDRO

. ¿Qué forma o formas tienen sus caras?

Dibuja las caras de un cilindro

EL CONO

. ¿Qué forma o formas tienen sus caras?

Dibuja las caras de un cono

LA PIRÁMIDE

. ¿Qué forma o formas tienen sus caras?

Dibuja las caras de una pirámide

LA ESFERA

. ¿Qué forma o formas tienen sus caras?

Dibuja las caras de una esfera

ANEXO 7: RÚBRICA EVALUACIÓN CONOCIMIENTOS

		NOVATO	APRENDIZ	AVANZADO	EXPERTO
Diferenciación entre figura plana y cuerpo geométrico		No sabe diferenciar entre figuras planas y volúmenes	Sabe qué significa figura plana y qué significa volumen, pero no identifica correctamente una figura plana y un cuerpo	Sabe qué significa figura plana y qué significa volumen y sabe diferenciar entre figuras planas y volúmenes cometiendo algunos errores	Sabe qué significa figura plana y qué significa volumen y sabe diferenciar entre figuras planas y volúmenes sin cometer ningún error
Conocimiento de las figuras planas	**Diferenciación entre figuras (cuadrado, rectángulo, triángulo, rombo, romboide, círculo, circunferencia)**	No conoce los nombres de las figuras ni sabe identificarlas correctamente	Conoce los nombres de las figuras pero no sabe identificar más de la mitad correctamente	Conoce los nombres de las figuras y sabe identificar correctamente más de la mitad	Conoce los nombres de las figuras y sabe identificarlas correctamente sin cometer ningún error
	Características (número de lados, similitud entre lados, similitud entre ángulos)	Conoce alguna o ninguna característica de alguna o de ninguna figura	Conoce menos de la mitad de características de menos de la mitad de figuras, pero más de una de más de 1 figura	Conoce más de la mitad de características de más de la mitad de figuras	Conoce todas las características de todas las figuras sin cometer ningún error
Conocimiento de los cuerpos geométricos	**Diferenciación entre cuerpos (cubo, prisma, cilindro, cono, pirámide, esfera)**	No conoce los nombres de los cuerpos ni sabe identificarlos correctamente	Conoce los nombres de los cuerpos pero no sabe identificar más de la mitad correctamente	Conoce los nombres de los cuerpos y sabe identificar correctamente más de la mitad	Conoce los nombres de los cuerpos y sabe identificarlos correctamente sin cometer ningún error
	Características	Conoce alguna o ninguna característica de algún o ningún cuerpo	Conoce menos de la mitad de características de menos de la mitad de cuerpos, pero más de una de más de 1 cuerpo	Conoce más de la mitad de características de más de la mitad de cuerpos	Conoce todas las características de todos los cuerpos sin cometer ningún error

ANEXO 8: RÚBRICA EVALUACIÓN TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD

CRITERIO	SÍ	NO	GRADO (de 1 a 5)
¿El clima de aprendizaje es respetuoso, reconoce y acepta las diversas culturas presentes en el aula?			
¿Es posible la expresión espontánea de la propia identidad cultural? ¿Se permite que esta expresión se legitime, se valore y se analice críticamente?			
¿Se permite construir la propia identidad cultural de un modo enriquecedor adquiriendo, al mismo tiempo, competencia para tener conciencia de los esquemas culturales que hay alrededor?			
¿La selección de contenidos y materiales se efectúan con criterios de diversidad cultural?			
¿Se facilita la expresión oral de las vivencias culturales y de los saberes prácticos del alumnado?			
¿La metodología empleada posibilita el marco de interrelaciones? ¿Se potencia la convivencia y el intercambio entre el alumnado culturalmente diferente?			
¿Los recursos metodológicos utilizados permiten el tratamiento adecuado de la diversidad (la adaptación al ritmo de aprendizaje y seguimiento personalizado)?			
¿Se favorece un proceso de enseñanza-aprendizaje dialógico, interactivo y con más refuerzos positivos que negativos?			
¿En la resolución de conflictos se utilizan el diálogo crítico y el debate como medidas preferentes?			
¿Se fomenta el valor positivo de la diversidad cultural, valorando las aportaciones que las otras culturas hacen sobre la propia?			
¿Se pretende la mejora del autoconcepto del alumnado(especialmente de los minoritarios, introduciendo elementos culturales de sus comunidades originarias)?			

ANEXO 9: RÚBRICA EVALUACIÓN DESARROLLO DEL SENTIDO ESTÉTICO

CRITERIO	SÍ	NO	GRADO (de 1 a 5)
Hace una valoración empática con la forma y la narración.			
Señala elementos reconocibles asociados libremente a su experiencia individual.			
Valora la expresión artística según el grado de reconocimiento e identificación con ella.			
Valora aspectos formales como el color, la forma, la textura…			
Interioriza la experiencia de otros para comprender sus sentimientos particulares			
Asume la transposición de individualidades diferentes			