



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Dpto. de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

Trabajo de Fin de Grado

**LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN
EDUCACIÓN INFANTIL: UNA
PROPUESTA CURRICULAR
FUNDAMENTADA EN LAS
INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y
EL APRENDIZAJE BASADO EN
PROYECTOS**

Presentado por Beatriz Martín Goizueta para optar al Grado
de Educación Infantil por la Universidad de Valladolid

Tutelado por don Pablo Luis de Castro Martín

Resumen

En este Trabajo de Fin de Grado se realiza una recopilación de algunos de los elementos fundamentales de la Educación Artística en Educación Infantil: se profundiza en los aspectos que ponen de relieve su importancia y se establece un esbozo de una propuesta educativa para el segundo ciclo de Educación Infantil basada en el arte. Además, este trabajo está fundamentado en dos metodologías didácticas en particular: el Aprendizaje Basado en Proyectos y la Teoría de las inteligencias múltiples. Ambas se pueden verse reflejadas en la propuesta educativa y en el marco teórico, en el que analiza las características más representativas de ambas metodologías.

En las páginas referentes a la propuesta, se pueden encontrar un modelo del diseño de sesiones y un ejemplo de su aplicación basado en las metodologías explicadas, que se realiza en una clase concreta en la que he llevado a cabo mis prácticas.

Palabras clave: Educación Infantil, Educación Artística, Aprendizaje Basado en Proyectos, Inteligencias Múltiples

Abstract

This Final Project presents a compilation of some of the key elements of Arts Education in Early Childhood Education: it focuses on the aspects that highlight its importance and establishes the outline for an educational proposal for three to six years-old pupils, based in Arts. In addition, this work is based on two particular teaching methods: Project-Based Learning and the theory of Multiple Intelligences. Both of them are reflected in the proposal and in the theoretical framework, where the reader can find a study of its most representative features.

In the pages concerning the proposal, we can find a model of the session design and one example of it based on the explained methodologies, held in a particular class in which I have carried out my internship.

Key words: Early Childhood Education, Arts Education, Project Based Learning, Multiple Intelligences.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN.....	4
1. JUSTIFICACIÓN.....	5
1.1. Justificación de la importancia del tema escogido.....	5
1.1.1. Interés educativo.....	5
1.1.2. Justificación normativa y contextual.....	6
1.1.3. Importancia de este trabajo a nivel personal.....	8
1.2. Justificación de la vinculación con las competencias del Título.....	9
2. OBJETIVOS.....	10
3. MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES.....	11
3.1. Importancia de la Educación Artística en Educación Infantil.....	11
3.1.1. Proceso de simbolización.....	11
3.1.2. Capacidad de expresión.....	13
3.1.3. Impulso de la creatividad.....	14
3.2. Aprendizaje Basado en Proyectos.....	15
3.2.1. ¿Qué es el ABP?.....	15
3.2.2. Ventajas de ABP en EI por las características del niño de 3 a 6 años.....	16
3.2.3. Proyectos de referencia.....	18
3.3. Inteligencias Múltiples.....	19
3.3.1. ¿En qué consiste la teoría de las Inteligencias Múltiples?.....	19
3.3.2. Las Inteligencias Múltiples en relación con el ABP.....	21
4. PROPUESTA CURRICULAR.....	23

4.1. Diseño del proyecto anual basado en la Educación Plástica.....	23
4.1.1. Estructura básica de las sesiones.....	23
4.2. Ejemplo del desarrollo de una sesión del proyecto	27
4.2.1. Contexto.....	27
4.2.2. Destinatarios	28
4.2.4. Elementos curriculares	29
4.2.5. Desarrollo.....	29
4.2.6. Atención a la Diversidad.....	32
4.2.7. Evaluación.....	33
5. CONCLUSIÓN.....	35
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	37

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se quiere profundizar en la importancia de la educación artística y encontrar una forma de implantación de la misma que resulte actual y eficaz. Se trata, por tanto, de enmarcar una serie de metodologías fundamentadas en estudios recientes y a la vez, proponer un proyecto de actuación que considere todas estas variables.

Hoy en día, podemos encontrar dos vertientes en educación completamente opuestas; una de ellas es el camino en el que se está desarrollando la teoría pedagógica, y otra, el trabajo que se está haciendo en las esferas legislativas y en las propias aulas.

La primera sigue una forma clara: los enfoques creativos, autónomos, dinámicos e interdisciplinarios son mucho más eficaces que los más tradicionales y estáticos; el pensamiento crítico, artístico, filosófico y activo ayuda a una mejor formación de la mente humana, a mejores procesos cognitivos, mayor atención y motivación.

Siendo así, es difícil comprender el camino que está tomando la práctica y la legislación, pues el tiempo que los alumnos pasan sentados aumenta, la participación en el aula disminuye y tanto docentes como estudiantes sufren, cada vez más, una gran desmotivación. Los centros escolares y la política educativa apuestan por los contenidos conceptuales y priorizan al máximo los aprendizajes “formales” (en el caso de Educación Infantil, la matemática y la lectoescritura), mientras se van relegando a un segundo plano aquellos referentes a la sensibilidad artística, la filosofía crítica, la autonomía de pensamiento y acción, la educación del propio cuerpo y la educación emocional.

Por ello, a pesar de que tanto el trabajo por proyectos como las Inteligencias múltiples incluyen la importancia de la educación plástica, musical y corporal como esenciales, en este trabajo las situaremos como eje vertebrador, para darle, de esta forma, la importancia contextual que necesita, quedando ésta reflejada en la parte teórica.

1. JUSTIFICACIÓN

1.1. Justificación de la importancia del tema escogido

1.1.1. Interés educativo

Este Trabajo de Fin de Grado se basa en la utilización de la educación y expresión artística como hilo conductor de un proyecto en el que se integran los demás aspectos de la Educación Infantil. Las razones de esta línea de trabajo se encuentran en varios aspectos clave para los cuales hallamos respuesta en este proyecto:

En primer lugar, según Thoumi (2003), las respuestas sensoriales de un niño de Educación Infantil aumentan considerablemente con la motivación adecuada, y esta **motivación** aumenta, a su vez, cuando se relacionan con manifestaciones y expresión artística, como la música y el dibujo. Estas mismas herramientas son usadas para llevar a cabo estrategias que refuerzan aquellos campos en los que el niño tiene dificultades; utilizar el arte como elemento común de un proyecto de **Inteligencias múltiples** tiene sentido en cuanto que el ser humano obtiene placer de las experiencias artísticas. Esto, vinculado adecuadamente con las experiencias en otros campos de contenido, como la lógico-matemática, o la autonomía personal, ayuda a establecer una relación sensorial y cognitiva que convierte lo que antes era frustrante o incomprensible en una experiencia placentera y lleva a una mejor asimilación de los contenidos que perseguimos.

La enseñanza artística en educación Infantil tiene, además, una **validez intrínseca** más allá de su utilización como elemento motivador o como vía para adquirir otras competencias. El arte, dentro del mundo de un niño de entre 3 y 6 años, ayuda a comprender el entorno, a aumentar las representaciones mentales y esquemas del mundo que lo rodea para que estos adquieran precisión, y a expresar sus ideas, además de aumentar la creatividad y mejorar la autoestima.

De acuerdo con la doctora Galeana de la O (2006), el Aprendizaje Basado en Proyectos contribuye a mejorar la experiencia educativa creando un concepto integrador de las diversas áreas del conocimiento, desarrollando relaciones de trabajo con personas de diversa índole o promoviendo la capacidad de investigación, por ejemplo.

1.1.2. Justificación normativa y contextual

La Educación Artística en Educación Infantil se fundamenta legalmente en el DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.

Este documento es el que rige el desarrollo de la Educación Infantil en la Comunidad, establece elementos curriculares básicos y considera los elementos importantes a tener en cuenta por parte de los maestros.

1.1.2.1. Justificación de las Inteligencias múltiples y el Aprendizaje basado en proyectos por sus cualidades integradoras del aprendizaje

En la Introducción al currículo, encontramos que:

El currículo que se establece por este Decreto se orienta a lograr un desarrollo integral y armónico de la persona en los aspectos físico, motórico, emocional, afectivo, social y cognitivo, y a procurar los aprendizajes que contribuyen y hacen posible dicho desarrollo. Dado el carácter globalizador de este ciclo, las áreas están en estrecha relación, por lo que buena parte de los contenidos de cada área adquieren sentido desde la perspectiva de las otras dos. (BOCyL, 2007)

En los principios metodológicos generales se plantea:

Uno de los principios que orientan la labor docente en este ciclo es que el niño realice aprendizajes significativos, para lo cual es necesario que éstos sean cercanos y próximos a sus intereses.

El principio de globalización tiene gran relevancia dadas las características evolutivas del niño. (BOCyL, 2007)

En el área II, Conocimiento del entorno, encontramos:

Es necesario abordar los contenidos del área desde una perspectiva global de construcción de conocimientos. Esto supone establecer relaciones con los de otras áreas, partiendo de lo próximo y cotidiano, ofrecer actividades que requieran el

concurso simultáneo de aprendizajes y proponer tareas de diversa índole cercanas a sus intereses. (BOCyL, 2007)

1.1.2.2. Justificación de la enseñanza de la expresión artística y de los contenidos asociados a ella

En el Artículo 4, que aclara los objetivos generales del ciclo:

f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.

(BOCyL, 2007)

En el área III, Lenguaje: comunicación y representación:

El lenguaje artístico incluye el lenguaje plástico y el musical. Es un medio de expresión que desarrolla la sensibilidad, la originalidad, la imaginación y la creatividad necesarias en todas las facetas de la vida, y que además contribuye a afianzar la confianza en sí mismo y en sus posibilidades.

El aprendizaje artístico es una parte integrante del proceso educativo que se adquiere a través de la experimentación con las sensaciones y percepciones propiciadas por la estimulación de los sentidos.

En el niño la expresión artística se produce cuando siente la necesidad de comunicar libremente sus experiencias, vivencias, emociones y sentimientos a través de los recursos artísticos que conoce y con los que experimenta.

Es responsabilidad de los educadores estimular sus intereses proporcionando situaciones y experiencias que propicien la creación y la originalidad; cuando se ha conseguido la motivación suficiente el niño actuará de forma espontánea y con sus recursos artísticos comenzará a crear.

El lenguaje plástico supone desarrollar habilidades específicas y facilitar mecanismos de comunicación de forma individual o en grupo, con el fin de despertar la sensibilidad estética, la espontaneidad expresiva y la creatividad mediante la exploración y manipulación de diversas técnicas, materiales e instrumentos. De esta forma se le facilita el aprendizaje experimental, dando más importancia al proceso que al producto final.

A través de todos estos lenguajes los niños y niñas desarrollan su imaginación y creatividad, aprenden, construyen su identidad personal, muestran sus emociones y su percepción de la realidad. La Escuela Infantil tiene que ofrecer una atmósfera creativa con espacios y materiales que propicien explorar libremente la expresión con los distintos lenguajes y satisfacer sus distintos intereses. (BOCyL, 2007)

1.1.3. Importancia de este trabajo a nivel personal

Este trabajo nace para desarrollar, a partir de una investigación en torno a las nuevas metodologías, un proyecto que sea susceptible de ser llevado al aula. Con ello no pretendo realizar una Unidad Didáctica con varias actividades sobre un tema, que ya he aprendido a hacer durante el tiempo que he cursado el Grado, ni realizar una investigación de metodologías didácticas que luego no podré llevar a cabo; sino idear un proyecto que pueda ser la base para una buena implantación de estas nuevas metodologías.

Considero de vital importancia la información, que los maestros sepan qué metodologías se están desarrollando más allá de la forma clásica unidireccional de transmitir contenidos, y que se ideen formas de implantación de las mismas que aumenten la participación del niño en su propio aprendizaje.

Por otra parte, la Educación Artística se está viendo más y más desplazada por aquellos aprendizajes que parecen más útiles a la vista de ojos ajenos a las esferas educativas, por lo que creo necesario plantear un proyecto que gire en torno a ella.

Sé que mi proyecto no será definitivo y que, si consigo llevarlo a un aula, tal vez necesite modificaciones para funcionar correctamente; pero confío en que este Trabajo de Fin de

Grado me sirva como inicio de una serie de propuestas que modernicen, en mi entorno, aspectos de la educación que ya están obsoletos.

1.2. Justificación de la vinculación con las competencias del Título

Este trabajo se justifica también en cuanto a la consecución de las siguientes competencias a cumplir para obtener el Título de Maestro de Educación Infantil:

Capacidad para saber promover la adquisición de hábitos en torno a la autonomía, la libertad, la curiosidad, la observación, la experimentación, la imitación, la aceptación de normas y de límites, el juego simbólico y heurístico.

Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

Conocer los fundamentos musicales, plásticos y de expresión corporal del currículo de la etapa infantil, así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.

Ser capaces de elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musicales, las habilidades motrices, el dibujo y la creatividad.

Ser capaces de promover la sensibilidad relativa a la expresión plástica y a la creación artística.

Ser capaces de relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.

Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en el alumnado (Universidad de Valladolid, 2009)

2. OBJETIVOS

Este Trabajo de Fin de Grado quiere servir como esbozo de dos propuestas psicopedagógicas, fundamentarlas y utilizarlas para el diseño de un proyecto con fundamento y que sea posible aplicar en un aula de Educación Infantil, además de demostrar las competencias adquiridas durante el grado para lograr coherencia en la investigación y el diseño de la misma. Los objetivos planteados a continuación resumen la intención que se tiene en este Trabajo:

Conocer algunas de las didácticas de reciente implantación en España que enriquezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Diseñar un proyecto curricular válido y aplicable en el segundo ciclo de Educación Infantil enfocado en la expresión artística.

Asimilar y aplicar los aspectos clave del Aprendizaje Basado en Proyectos y de las Inteligencias múltiples.

Conocer las bases de la creatividad infantil.

Justificar la necesidad de la educación plástica, musical y corporal en Educación Infantil.

Implementar un proyecto que tenga en cuenta conocimientos, habilidades y actitudes que toquen cada aspecto del desarrollo infantil a partir de la expresión artística.

3. MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES

3.1. Importancia de la Educación Artística en Educación Infantil

Hoy en día, es difícil negar la importancia de la Educación Artística, ya que existen múltiples estudios que respaldan el carácter esencial de la misma, más aún en etapas tempranas. Pero, ¿cuáles son los pilares fundamentales que respaldan esta enseñanza? Intentaremos desarrollar la respuesta en torno a las tres razones por las que es importante que un niño dibuje según López-Bosch (2000). Estos aspectos son extrapolables a toda expresión artística, y son: el crecimiento del proceso de **simbolización**, el desarrollo de la **capacidad de expresión** y el impulso de la **creatividad**.

3.1.1. Proceso de simbolización

Podemos considerar como un hecho sabido que la mente humana comprende la realidad a través de su simbolización. Siendo tema de estudio de intelectuales de todas las épocas, encontramos que el proceso de simbolización es primordial en la conceptualización, y que aquellos individuos a los cuales les resulta natural y sencillo este aspecto del desarrollo entienden mejor el mundo que los rodea. Encontramos referencias a este hecho desde la caverna de Platón¹ hasta los ensayos de Chomsky².

El lenguaje y el arte constituyen las primeras formas de simbolización en la ontogénesis y filogénesis humanas; mostramos a los niños fotografías, dibujos, pictogramas y cuadros de elementos que no han visto nunca, les ponemos nombre y estos pasan a formar parte de su registro de imágenes incluso antes de saber hablar.

Daremos unas pequeñas pinceladas sobre el desarrollo de la función simbólica en el desarrollo cognitivo para contextualizar la importancia de la enseñanza artística para desarrollar en todo su potencial las representaciones mentales.

En uno de los estudios realizados por la Universidad de Valencia, Córdoba Iñesta (2006) dice que, a pesar del enfoque piagetiano (que indica que el niño inicia el pensamiento simbólico a los 18 meses) a la temprana edad de 2 meses se inicia la **imitación diferida**, que significa

¹ La caverna de Platón se trata de una alegoría de la forma de conocer el mundo que tiene el ser humano: plantea el mundo de los sentidos, en el que percibimos la realidad; y el mundo de las ideas, en el que se encuentra la verdad profunda del conocimiento, al que solo se puede llegar a través de la razón.

² Noam Chomsky (1928-actualidad) establece una serie de teorías naturalistas sobre el desarrollo del lenguaje que revolucionaron la concepción actual de los procesos cognitivos en el desarrollo humano, oponiéndose a las teorías conductistas.

que los bebés de esa edad pueden crear y repetir la representación mental de un evento ocurrido. Más tarde, encontramos el lenguaje y el juego simbólico como medios de representación mental, que posibilita a los niños ser capaces de proyectar objetos y situaciones sin un soporte real añadido. Mientras que a los dos años el niño no puede asignar un nombre y función que no correspondan al objeto nombrado, más adelante es capaz de, por ejemplo, coger un bolígrafo y fingir que es un cohete espacial, o jugar con una escoba como si esta fuera un caballo.

Todas estas acciones son importantes porque ayudan al niño a entender cuáles son las características de aquello que nombramos a pesar de no tenerlo delante. De esta forma, el niño está seguro de su concepción de lo que es un caballo: un mamífero de cuatro patas, pelo corto y cola larga, que relincha y sobre el cual el ser humano cabalga como medio de transporte, generalmente en historias que datan de una época diferente a la actual. Aún sin ser capaz de verbalizar (ni siquiera pensar) en esta definición, retiene la representación en la mente y la proyecta en un objeto ajeno a ella. Esto significa que ha comprendido las características del objeto proyectado y, por tanto, que ha dado un paso más, a partir de la representación y simbolización, en su conocimiento de la realidad.

Pero, ¿cuál es el papel del arte en este proceso de simbolización? Pues, como ya hemos dicho, casi todos los psicólogos del desarrollo consideran el lenguaje y el juego como las principales vías por las cuales se desarrolla el proceso de simbolización. Así, pasan a considerar la representación artística como una acción que se sitúa en un escenario en el que la función simbólica está casi completamente afianzada en el niño, con lo que carecería de sentido hablar del arte en edades tempranas como elemento esencial para el impulso de la simbolización.

Para encontrar la respuesta a esta pregunta, recurriremos a los estudios de Matthews, que define “representación” como el hecho de “emplear un objeto, una acción, una forma, un proceso o un evento para significar otra cosa distintita, que podría ser otro objeto o evento” (Matthews, 1999).

En su libro *El arte de la Infancia y la Adolescencia*, nos habla de la etapa del dibujo que se suele denominar garabateo, y que se considera normalmente una acción carente de sentido representacional; Matthews pone en duda estos supuestos a fin de contextualizar la representación visual en el desarrollo representacional.

Para ello, se basa en el análisis del proceso de dibujo infantil, dado que es el más sencillo de analizar por ser el más prolífico y repetido, con soporte simple y que el niño efectúa con placer.

Al enfocar sus estudios en el dibujo, también afirma que puede ser difícil distinguir la representación de un objeto en el dibujo de un niño en estas etapas tempranas del desarrollo; pero que sí que existe la intención de representación (ya sea de un objeto, de movimiento o de emociones), y que esto nos puede indicar la importancia del inicio de estas acciones en edades tempranas, así como las representaciones pictóricas como muestra de conceptos presentes en la realidad.

3.1.2. Capacidad de expresión

La producción artística puede ser definida como una acción transformadora con una finalidad concreta, que se suele mover entre la estética y la comunicación. Encontramos que casi todas las obras integran ambos propósitos de una forma complementaria, de manera que el artista quiere producir algún tipo de placer visual con su obra y comunicar.

Aquello que quiere ser comunicado con el arte puede ser una idea, una opinión, un deseo o un recuerdo. Sin embargo, encontramos que, en una gran mayoría de las ocasiones, el arte expresa emociones y sentimientos, quizás porque son aquellos elementos para los cuales el lenguaje hablado de una forma usual se convierte en un recurso extremadamente limitado.

En el mundo infantil no es diferente: el arte es frecuentemente utilizado para comunicar lo que no se puede expresar con palabras, lo que para un niño en edades tempranas supone un campo mucho más amplio que para un adulto. Numerosos psicólogos se han dedicado a intentar comprender las pautas de la mente infantil en cuanto a la intención comunicativa de sus producciones artísticas: recuerdos no verbalizados, nivel de desarrollo y, por supuesto, emociones que aún no tienen recursos para transmitir.

Gardner (1982) nos habla de la profundidad emocional que tienen las producciones artísticas infantiles, incluso cuando parecen simples representaciones de la realidad o la ficción que hayan vivido recientemente. Se trata de representaciones de sentimientos asociados a esas manifestaciones, como anhelos o miedos que les recuerdan esas experiencias. Sin embargo, no está claro que todas estas veces haya una finalidad comunicativa expresa, así como no siempre son capaces de asignar un significado a una obra ajena a ellos mismos.

Además, los niños son capaces de responder emocionalmente a una obra artística cuando se encuentran en Educación Infantil y, así, acudir a una canción con una melodía alegre si están contentos, o mostrar auténtica tristeza ante una obra que cuente con elementos que representan melancolía. Sin embargo, esto suele ser eficaz cuando los niños han tenido la oportunidad de contemplar y producir obras suficientes veces como para relacionar la contemplación con la intención o la idea que transmite.

3.1.3. Impulso de la creatividad

Gisèle Marty (1999) coincide con el resto de psicólogos estudiosos de la creatividad infantil en que existe una “edad de oro” en la que el niño se desarrolla enormemente en este campo. En esta etapa, **entre los tres y los seis años**, el niño tiene una producción muy rica y una originalidad que no se suele repetir más adelante —exceptuando a las personas con una sensibilidad artística y una imaginación fuera de lo corriente—, está en proceso de dominar por completo la cultura que lo rodea, lo cual lo diferencia del niño menor. Pero, ¿cuál es la gran diferencia entre el niño de Educación Infantil y los niños más mayores, para que sean los primeros los que tienen esa capacidad especial?

Si nos centramos en los estudios de este hecho, los niños de más edad tienden a valorar la producción artística solamente por su similitud a la realidad, y no consideran otros parámetros por los cuales una obra de arte pueda variar en calidad. Por otra parte, el niño de Infantil no está sujeto a estas normas y no encuentra diferencias de calidad en el realismo de una obra. Al ser menos exigente con sus propias obras y las del resto, en cuanto a perfección de la similitud con aquello que es representado, el niño de tres a seis años creará por el placer de hacerlo, lo cual convierte el soporte artístico en una herramienta ideal para la expresión.

El niño, según Eisner (2002), encuentra durante estos años especialmente divertido tener el poder de distorsionar la realidad, poder otorgado principalmente por la posibilidad de crear. Los juegos de palabras, pintar la cara de alguien de color morado, cambiar las letras de las canciones o dibujar un hombre sin brazos y con un solo pelo, son experimentos que van realizando cuanto más libertad de producir reciban y que hacen que, poco a poco, su capacidad de imaginar y pensar en cosas nuevas vaya aumentando.

Esta creatividad, convenientemente estimulada, será la base para la creatividad en otros aspectos de la vida: la iniciativa, el ingenio o la resolución de problemas se basan en la capacidad de actuar de una forma rápida, original e imaginativa.

Es por todo esto que, en las edades que nos ocupan, no podemos obviar las producciones artísticas, ni quedarnos cortos a la hora de proporcionar motivación y herramientas a los niños para que sean capaces de crear, imaginar y expresar, así como ayudarles a ser testigos de las creaciones de otras personas.

3.2. Aprendizaje Basado en Proyectos

3.2.1. ¿Qué es el ABP?

Podemos encontrar múltiples definiciones que explican lo que es el Aprendizaje Basado en Proyectos, una metodología educativa que surge en Estados Unidos a finales del siglo XIX, y que se pone en funcionamiento en España casi un siglo después, dejando de lado algunos centros puntuales que apuestan por el ABP durante el siglo XX. Sin embargo, como no existen apenas variaciones importantes entre ellas, nos centraremos en la definición que propone Zavala y que recoge elementos de otros muchos autores:

El Aprendizaje Basado en Proyectos es un conjunto de experiencias de aprendizaje que involucran a los estudiantes en proyectos complejos y del mundo real a través de los cuales desarrollan y aplican habilidades y conocimientos, [...] así como en un proyecto complejo y significativo donde desarrolla integralmente sus capacidades, habilidades, actitudes y valores. En esta experiencia, el alumno aplica el conocimiento adquirido en un producto dirigido a satisfacer una necesidad social, lo cual fortalece sus valores y su compromiso con el entorno, utilizando además recursos modernos e innovadores. (Zavala, 2007)

Así, a través de un proyecto que vincula todas las experiencias de aprendizaje alrededor de un eje, los niños encuentran sentido a la información que están recibiendo.

En un proceso de ABP bien planteado, es el niño el que descubre, con la ayuda de la guía del maestro, los conocimientos que forman parte del currículo. Los alumnos encuentran placentera la experiencia de investigar, crear su propio conocimiento y establecer relaciones entre diferentes hechos, de forma que aumenta la motivación, la independencia y la capacidad de resolución de problemas. Esto se refleja en un aprendizaje significativo, al contrario que en otras metodologías basadas únicamente en la transmisión de conocimientos por parte del maestro y de forma unidireccional.

Perseguimos desarrollar conocimientos, procedimientos y actitudes, educar en el pensamiento crítico y en la autonomía, y convertir al maestro en un guía que conoce a cada uno de sus alumnos, les proporciona herramientas y pone a su disposición los conocimientos necesarios para resolver los problemas que se le plantean. El aprendizaje surge del propio alumno, que recurre a preguntas, debates, hipótesis, comprobaciones, análisis, experimentos, crítica y comunicación del resultado, lo cual suele dar pie a nuevas preguntas, que el maestro se preocupa de guiar hacia nuevos objetivos.

3.2.2. Ventajas de ABP en EI por las características del niño de 3 a 6 años

Es mucho más fácil encontrar trabajos por proyectos en Infantil que en ninguna otra etapa, generalmente llevados a cabo de una forma intuitiva: los maestros entienden que el niño responde mejor cuando tiene un papel activo en su propia educación y siempre que encuentre un sentido cercano a las situaciones del aula. Por ello, se llevan a cabo proyectos, pero, al estar poco sistematizados o realizados de una forma inconsciente, en ocasiones hay variables que no se cumplen. Además, la presión actual del maestro de Infantil en España, al que se le exige que los niños lleven aprendizajes cada vez más formales a Primaria, hace que en muchos casos se priorice una educación cada vez más alejada de los proyectos y la manipulación real.

En el segundo ciclo de Educación Infantil, el niño tiene una serie de características que analizaremos desde la perspectiva de las ventajas que se pueden obtener utilizando un proyecto adecuado. Los plantearemos en torno a las características expuestas por Feldman (2007) en su libro *Desarrollo en la Infancia*, en el que se basa en las teorías del desarrollo infantil expuestas por Piaget (1954) con las puntualizaciones que realizan psicólogos y pedagogos con estudios más recientes. Las características del niño de Educación Infantil, respecto a su desarrollo, son las siguientes:

Aumento del pensamiento simbólico. Ya he mencionado con anterioridad cómo los niños empiezan a relacionar conceptos, a asimilar ideas y a asignar significados a los objetos y acciones, en esta etapa de Educación Infantil. Van dependiendo menos de la actividad sensoriomotriz directa y comprenden el ser de las cosas. El ABP proporciona a los niños la posibilidad de otorgar significados completos a los objetos, dado que les otorga la posibilidad de manipulación, investigación y conclusión de conceptos complejos.

Mejora de la capacidad de expresión. Con un proyecto los niños tienen la posibilidad de expresar, en un número mucho mayor de ocasiones, sus hipótesis, dudas y aprendizajes que

en la educación tradicional; agilizan el proceso de comunicación, mejoran su lenguaje y exploran otras formas de expresión.

Evolución de la centración y la conservación. Los niños de Educación Infantil están en pleno proceso de desarrollo de la centración, lo que quiere decir que tendrán en cuenta muchas veces un solo aspecto o característica de lo que perciben, sin considerar el resto; comienzan la etapa de infantil pensando, por ejemplo, cuando alguien se pone una careta de un mono, que esa persona es un mono, sin tener en cuenta el resto de características. Acabarán la etapa habiendo alcanzado la comprensión de que no es así, y teniendo en cuenta el resto de variables que hacen que esa persona siga siendo un ser humano, aunque lleve una careta. Nos ocurre lo mismo con la conservación, que quiere decir que el niño, por su limitación de no haber superado la centración, confunde cantidad con forma, y realiza afirmaciones como que el agua que hay en un recipiente bajo es menor que en un vaso de tubo, aun habiendo visto que se vertían desde recipientes con la misma cantidad exacta de líquido.

El ABP ayudará a los niños en su comprensión de la realidad desarrollando estos aspectos, ya que los alumnos tienen la oportunidad de establecer conclusiones experimentando sobre varios aspectos de un mismo elemento, lo cual mejorará su capacidad analítica.

Evolución del egocentrismo. Educación Infantil es la etapa escolar en la que se supera el egocentrismo infantil y se llega a dominar la empatía. El egocentrismo supone que el niño no es capaz, en edades tempranas, de comprender que existen puntos de vista diferentes a los suyos, o de considerar a otras personas con igualdad respecto a sí mismo, ya que toda su experiencia está centrada en su percepción. Es necesario que el niño supere esta etapa natural y paulatinamente, y la mejor forma de hacerlo es que viva las experiencias que le sacan de su punto de vista único. Si implantamos un proyecto en el aula, esto supone que los niños tendrán que colaborar entre ellos para encontrar respuestas a los interrogantes que se les presenten. Esta obligación provocada de que compartan entre ellos diferentes enfoques les ayudará a tener una mejor imagen de la realidad y a mejorar este aspecto de su desarrollo.

El pensamiento intuitivo. ¿Por qué? Esta es la característica que más aportará a nuestro proyecto con los niños. El niño de Educación Infantil tiene una característica innata esencial para el ABP: la curiosidad. Nuestros alumnos están predispuestos a realizar preguntas, a plantearse cuestiones, a intentar averiguar el porqué de las cosas y, al mismo tiempo, serán rápidos en sus conclusiones, a pesar de que estas sean erróneas. A lo largo de un proyecto,

es muy enriquecedor que los niños sean capaces de explicar sus conclusiones, o que el maestro recurra a desmontar argumentos para que los niños se vean motivados a explorar más allá para averiguar la verdadera respuesta. Así, se establece una serie de pautas de resolución, que enriquecen los prejuicios o las conclusiones a las que han llegado con rapidez. Esto también nos sirve para que un grupo de niños que estén trabajando juntos tengan un gran número de hipótesis que contrastar hasta encontrar aquella que les satisfaga más, siempre con la orientación del maestro.

Características de la memoria infantil. La memoria del niño de Infantil es poco precisa y se olvida con facilidad al cabo de un tiempo, si no se recuerda la experiencia vivida repetidamente mediante refuerzos y preguntas.

Sin embargo, hay mecanismos para reforzar el recuerdo del aprendizaje infantil: cuando un recuerdo va acompañado de una emoción y cuando hay un refuerzo de la comprensión desde distintos ámbitos. Al acceder a la información resolviendo un problema y llevando una participación activa, mejora el recuerdo de lo aprendido, puesto que se convierte en toda una experiencia en torno al proyecto planteado; y al utilizar distintas inteligencias, como mencionamos en el siguiente punto, los niños relacionarán el aprendizaje con algo placentero y sencillo, dependiendo de su inteligencia dominante.

3.2.3. Proyectos de referencia

El proyecto que se propone en este Trabajo de Fin de Grado sigue una línea marcada por Lapiere y Aucuturier (1984) y desarrollada por Vaca Escribano (2008) en su libro *Motricidad y Aprendizaje*, del cual, además, he podido aprender y visualizar la metodología educativa referida al ámbito corporal gracias a las clases de Susana Fuente Medina en la Universidad de Valladolid.

Las sesiones motrices que ellos proponen y que yo he extrapolado al aula y a la expresión plástica, se desarrollan en torno a una serie de momentos que surgen de la exploración del niño y se van construyendo en forma de espiral: encuentro, exploración y expresividad, ensayo de tarea compartida, tarea compartida y despedida.

Las propuestas de actividad, como puede observarse, no son ejercicios que realizar, sino la narración de situaciones educativas que permiten al alumnado comprobar su saber hacer, y adentrarse -solo o en compañía- por nuevos derroteros que transforman

sus aprendizajes, enriqueciendo su archivo motor y sus experiencias sobre actividades que reclaman su habilidad en la manipulación. (Vaca & Varela, 2008)

Además, se añaden lo llamado cuñas motrices, que se definen como situaciones de transición en las que el cuerpo es objeto de tratamiento educativo o ayudan y predisponen para el aprendizaje.

A pesar de que mi proyecto estará basado en las Inteligencias múltiples, y con él intentaré tocar todos los campos, diferenciándose esto de las perspectivas de Vaca en el ámbito corporal, he querido referenciarlo porque su idea de la exploración y expresividad del niño, así como la importancia del ámbito emocional, el contacto y la expresividad, mientras respeta y aprovecha las propias pulsiones del niño, constituyen la base de mi forma de organizar las sesiones, gracias a la formación que he recibido durante el Grado.

3.3. Inteligencias múltiples

3.3.1. ¿En qué consiste la teoría de las Inteligencias múltiples?

La teoría de las Inteligencias múltiples fue una teoría del conocimiento propuesta por Howard Gardner en la cual se descarta la concepción histórica de la inteligencia, que está enfocada de una forma única y cuantificable, sin tener en cuenta diferentes variables. A pesar de que Gardner no fue el primero en insinuar que el cerebro humano tiene una forma más dinámica de actuar, sí fue el que más importancia ha tenido desde la publicación de su libro *Estructuras de la mente* (Gardner, 1983), hasta la actualidad.

En mi opinión, la mente tiene la capacidad de tratar distintos contenidos, pero resulta en extremo improbable que la capacidad para abordar un contenido permita predecir su facilidad en otros campos. En otras palabras, es de esperar que el genio (y a posteriori, el desempeño cotidiano) se incline hacia contenidos particulares: los seres humanos han evolucionado para mostrar distintas inteligencias y no para recurrir de diversas maneras a una sola inteligencia flexible. (Gardner, 1983 citado en Luca, 2000).

Esto no quiere decir, dice Gardner, que los seres humanos no puedan tener todas las inteligencias; las tienen, con diferentes grados de potencialidad. Esa potencialidad será la que, como maestros, debemos tener en cuenta: no se trata que el niño en el cual predomina la

inteligencia lógico-matemática nazca condicionado a aprender solamente esta, ni que no pueda aprender el resto; al contrario, al considerarlo de una forma potencial, nos brinda a los maestros la oportunidad de aprovechar su mejor resolución de problemas de ese tipo para abordar aquellos aspectos en los que no tenga tanta facilidad.

Gardner propone al menos ocho inteligencias que se dan en el ser humano y que interactúan entre sí, dependiendo del individuo, dominadas con mayor o menor intensidad:

Inteligencia lógico-matemática: se trata de aquella que nos permite resolver problemas de tipo deductivo y matemático. Dentro de ella encontramos, sí, numeración, pero también clasificación, conclusión a partir de unos supuestos y capacidad de razonamiento lógico. Históricamente se ha considerado como la única inteligencia y establecía el rasero con el que se medía si una persona era más o menos inteligente.

Inteligencia lingüística: es la que nos permite comunicar ideas mediante la palabra oral, gestual o escrita. Facilita la comprensión de frases, planteamientos y órdenes, y suele establecer una mayor facilidad de comunicación hacia uno o varios receptores. El individuo que la domina suele tener habilidad lingüística en idiomas propios y ajenos.

Inteligencia musical: dota al individuo de facilidad para comprender la música, soliendo disfrutar de la audición y la producción musical.

Inteligencia corporal-kinestésica: se trata de aquella capaz de captar el propio cuerpo y movilizarlo con precisión y eficacia. Se caracteriza por una muy buena propiocepción, lo que mejora la eficiencia del movimiento.

Inteligencia naturalista: es la que permite al individuo comprender la naturaleza y sus procesos.

Inteligencia intrapersonal: el individuo que tiene una buena inteligencia intrapersonal suele tener un buen conocimiento de sí mismo y capacidad analítica de sus propias emociones y pensamientos, de forma que es capaz de gestionarlas más eficazmente.

Inteligencia interpersonal: es aquella que nos permite entender los sentimientos, intenciones y motivaciones ajenas. Los individuos que poseen una buena inteligencia interpersonal suelen ser personas empáticas a los que se les dan bien las relaciones sociales. Las inteligencias interpersonal e intrapersonal forman lo que se llama **inteligencia**

emocional, estudiada más adelante por varios psicólogos, entre los cuales destaca Daniel Goleman (1995).

Inteligencia viso-espacial: se trata de la inteligencia que permite al ser humano ver y formar una imagen mental del entorno en el que se mueve, y crear una comprensión del mismo a partir de ella. También es capaz, al tener las variables visuales claras, de determinar los elementos importantes y significativos para transmitir esa imagen o crear una nueva.

Inteligencia existencial: fue añadida posteriormente, por el propio Gardner (2001), e identifica la capacidad del ser humano para la reflexión sobre las preguntas trascendentes, como el sentido de la vida, la escala de valores o las experiencias profundas.

3.3.2. Las Inteligencias múltiples en relación con el ABP

Las Inteligencias múltiples son interesantes en materia de educación de una forma práctica. Los maestros son capaces de ver cuándo los niños tienen más facilidad en un aspecto que en otro y las Inteligencias múltiples nos dan la oportunidad de tenerlas todas en cuenta, para que ningún alumno, ni ningún tipo de inteligencia se quede fuera.

Un maestro debe valorar la idiosincrasia de todos y cada uno de los alumnos de su clase, conocer a fondo todas sus capacidades y dificultades y ser capaz de diseñar estrategias para mejorar los aspectos más complicados, así como potenciar aquellos en los que el alumno destaca.

Independientemente de la polémica de considerar “inteligencias”, “capacidades” o “fortalezas” a esas facultades más o menos desarrolladas en las personas, a los docentes nos resulta de suma utilidad diagnosticarlas en nuestros alumnos, ya que nos permite comprenderlos más y delinear las actividades más apropiadas para obtener los máximos aprovechamientos. Claro que para eso debemos informarnos, recibir ayuda, disponer de tiempo extra, institucionalizar el trabajo y comprometer a toda la comunidad. Tarea para nada fácil pero no imposible. El docente intuitivamente ya hace adecuaciones y actividades variadas y especiales, falta fundamentarlas, sistematizarlas, incorporarlas a la tarea diaria y, a la hora de evaluar tenerlas en cuenta. No podemos sólo hacerlos cantar y bailar y después evaluarlos por escrito. (Luca, 2000)

Tal y como comenta Luca en este artículo, emplear las inteligencias múltiples es un paso más en la adecuación y variación de actividades, que nos permite llevar a los niños a un aprendizaje más significativo. Si somos capaces, a pesar de las dificultades que nos plantea el contexto educativo, de diseñar, implementar y evaluar actividades que tengan en cuenta la predominación de inteligencias en cada niño, así como de potenciar unas con otras de forma coherente, mejoraremos la experiencia de aprendizaje, a la par que le quitamos gran parte de la frustración que en algunos casos surge.

Tal y como hemos valorado el Aprendizaje Basado en Proyectos, y al establecer en este trabajo una simbiosis entre ambos, cabe preguntarse ¿qué es lo que puede aportar la Teoría de las inteligencias múltiples a un proyecto?

Cuando establecemos un proyecto, este suele girar en torno a un concepto unificador alrededor del cual se posicionan el resto de aprendizajes. Gracias a considerar las inteligencias múltiples en el proyecto, podremos establecer relaciones que resulten útiles a nuestros alumnos, así como tener en cuenta todos los aspectos que podemos tocar para acercarlos de una forma más eficiente los conceptos, procedimientos y actitudes que queremos que dominen en Educación Infantil. Así, nuestro proyecto no se tratará únicamente de varias actividades concretas de una Inteligencia, que se establezcan en torno a un concepto, sino que se enlazarán entre ellas para llegar a todos los niños y niñas del aula.

4. PROPUESTA CURRICULAR

4.1. Diseño del proyecto anual basado en la Educación Plástica

Este trabajo presenta un proyecto en el cual la Educación Artística se constituye como eje vertebrador y las unidades didácticas llevan el nombre de una estética o un artista plástico. El resto de inteligencias se desarrollarán a partir de este, e implementaremos un proceso de desarrollo de la inteligencia espacial como unificadora del resto. Estarán compuestas por uno o varios elementos de cada una de las inteligencias que los niños dominarán al final de unidad, como veremos en el ejemplo de sesión.

Al ser un proyecto basado en una dinámica poco normativa, no sigue una estructura en la que se planteen una serie de actividades inconexas que buscan objetivos independientes, sino que las semanas se organizan alrededor de una serie de conceptos, adelantando unos y reforzando otros. De esta forma, los objetivos se entrelazan convirtiendo la experiencia de aprendizaje en un proceso continuo, sin cortes bruscos, y obteniendo así un sentido más amplio, conectando las inteligencias con el objetivo de que cada niño pueda utilizar sus habilidades idiosincrásicas para acceder libre y sencillamente a los objetivos.

Por ello, no podemos plantear una serie de actividades que cumplir durante la unidad, sino establecer una semana de ejemplo con los objetivos perseguidos y la forma de llevarlos a cabo, para así ilustrar cómo se entrelazan y se plantean. Estas unidades se encuentran adaptadas al aula que se pone de ejemplo, en este caso aquella en la que he podido desarrollar mis prácticas, pero se enfocan a poder ser adaptadas según el contexto diferencial en diferentes aulas, centros y situaciones.

4.1.1. Estructura básica de las sesiones

Cada unidad del proyecto se desarrollará a partir de una serie de sesiones que permitirán a los niños partir de la exploración y la manipulación para alcanzar una buena conceptualización y asimilación de los objetivos y contenidos que perseguimos. Las sesiones se organizarán de la siguiente manera:

Momento de Encuentro. Se trata del momento en el que los niños entran en el aula. Siguiendo la metodología de encuentro del proyecto *Leemúsica* (Castañón, 2012), los niños entran en clase con música, que varía en complejidad rítmica según el año. En tres años van a predominar los ritmos binarios muy marcados, en cuatro años empezaremos con marchas

binarias y terminaremos en ritmos terciarios, y en cinco años buscaremos compases más complejos. Se quitan el abrigo, se ponen el babi y organizamos la fila de la marcha con los que ya estén preparados: hay un tren por el aula que va marcando el ritmo de la música con los pies y con lo que el maquinista quiera: palmas, chasquidos... (dependiendo de las posibilidades, la maestra o el niño protagonista). Cuando están todos los niños con el babi, nos sentamos y apagamos la música.

Momento de Asamblea. Es el momento de las rutinas diarias: el maquinista pasa lista, pone la fecha, escribe su nombre en la pizarra y dice el tiempo atmosférico. Después, repasaremos lo que estamos viendo en la unidad y pasamos los bits de inteligencia: Silábicos, geométricos y de conocimiento del entorno. Tres días a la semana jugamos a problemas matemáticos sencillos, rápidos y lúdicos para centrarnos en la mañana, sin entretenernos demasiado en los conceptos, ya que los trabajaremos en las actividades; los otros dos haremos series de figuras musicales para seguir el ritmo.

Presentación de la actividad. La maestra presenta los materiales de exploración y hace preguntas a los niños enfocados a dos cosas: conocer los conocimientos previos y la disposición y enfocar su atención a los aspectos que se quiere enseñar. Durante los momentos de exploración, los niños intentarán responder preguntas que queden sin contestar y comprobar o desmentir las hipótesis a las que lleguemos en esta presentación.

Exploración. Los niños exploran los materiales: estos pueden estar situados en la mesa, por la clase, o incluso en el patio o el gimnasio dependiendo de la naturaleza de los mismos. Al organizarse en cinco grupos de cinco niños, tendrán que gestionarse para establecer hipótesis y ayudarse para la comprensión de los objetos en detalle. Después, haremos una lista en la pizarra con las características que hemos descubierto, con guías de la maestra para llegar a conclusiones.

Esta observación y manipulación, así como las características que se pueden sacar de ello, serán la primera razón de nuestra elección de materiales: seleccionamos aquellos cuyas características aborden diferentes inteligencias y se puedan conocer desde distintos puntos. ¿Cómo es? ¿Suena? ¿Cuántos elementos tiene? ¿Podemos averiguar cómo funciona?

Creación. Una vez vistos y comentados los materiales expuestos, pasamos a la parte que constituye la actividad: esta puede ser de todo tipo, dependiendo de la inteligencia o

inteligencias que predominen, pero se trata de una participación activa que responda a las conclusiones o nuevas preguntas del proceso de exploración.

Recreo. Diez minutos antes, almorzamos todos juntos.

Relajación. Llegamos del recreo y ponemos música, los niños se recuestan para volver a centrar la mente y mantenemos una pequeña acción de contacto: una caricia, una palabra. Si el grupo lo permite, podemos ponerlos por parejas y hacer breves masajes, unos cinco minutos.

Reflexión. Dedicamos unos momentos a comprobar los resultados físicos y emocionales que ha tenido el momento de creación y los comentamos con los niños, en asamblea. Proponemos entonces una acción más tranquila y reflexiva, como una ficha para asimilar conceptos, un cuento que resuma alguno de los conceptos del día, una audición o una explicación.

Juego libre. Tras el trabajo diario, reservamos un rato del día para que los niños jueguen en los rincones del aula. El sistema es el siguiente: Cada niño tiene, detrás de su silla, una cartulina en la que están adheridas, con velcro, pequeñas tarjetas que designan a cada uno de los rincones. A su vez, esos rincones tienen cuatro sitios en los que los niños pueden colocar sus tarjetas para jugar. Al final del rato de juego, las tarjetas son recogidas por el maquinista y guardadas hasta la semana siguiente, de forma que los niños no pueden jugar todos los días en el mismo rincón, lo cual nos permite establecer un sistema en el que los niños cambian de compañeros y de juego cada día, sin peleas para jugar en un solo sitio dada la situación de justicia que se genera y que los niños respetan. Los rincones en los que se puede jugar son:

Juegos de matemáticas. En el rincón de matemáticas los niños tienen varios juegos con los que mejoran su inteligencia lógico-matemática mientras se divierten. En él entran todos los juegos con regletas, juegos de identificación de números –como el de los erizos (en el que los niños añaden tantas púas como indique el número del erizo en cuestión)–, juegos de sumas –como el de las perchas (en el que los niños añaden a una percha, por ejemplo, tres camisetas y dos pantalones, que suman cinco prendas, y añaden los números correspondientes)–, y juegos de figuras geométricas, clasificación y seriación.

Biblioteca. En este rincón se sitúan los cuentos de la clase, con acceso a todos ellos por parte de los niños. Se procurará que sean cuentos que inicien al interés por la lectura y tener diferentes niveles para atender a las diferencias de gusto y facilidad de leer de cada uno, de

forma que todos disfruten ojeando alguno de ellos. Hay un espacio en el aula en el que instalamos una pequeña alfombra con un par de cojines para que estas primeras lecturas independientes sean algo placentero.

Rincón de música. En él tendremos los instrumentos de la clase, una pequeña pizarra con pentagramas y un mural en el que recopilamos, en cada unidad, los elementos que aprendemos de música. También contamos con juegos como las láminas de ritmo, que los niños pueden construir añadiendo figuras musicales e intentando después llevarlas a cabo según lo que han aprendido en clase, ya sea con percusión corporal o con instrumentos Orff de percusión no afinada.

Modelado (con plastilina o arcilla). En él tenemos únicamente el material para modelar: plastilina, instrumentos de plástico y, dependiendo de los niños y las posibilidades de disponer de agua y un mantel de plástico, también arcilla, ya que cuando su obra permanece, los niños interiorizan a fondo el proceso de creación. Sin embargo, no olvidamos la plastilina, que nos ayuda en este proceso casi del mismo modo.

Pintura. En este rincón se sitúa el material para llevar a cabo una técnica solamente. Esta varía según el día, el tiempo y la técnica que vamos viendo, de forma que los niños que juegan en este rincón pueden encontrarse con lápices de colores, témperas, acuarelas, papeles, lana... y otros materiales que puedan despertar su creatividad.

Construcciones. Con bloques o piezas de lego, para que los niños hagan sus construcciones en el suelo de la asamblea.

Casita (juego simulado). En este rincón encontramos todos los elementos del juego simulado de los que dispongamos: telas para disfrazarse, una cocinita, envases y comida de plástico...

Juegos de letras. Diferentes letras con velcro o imanes que se colocan para formar palabras que tenemos en una carpeta modelo. Los niños podrán formar palabras cortas y largas, con lo que sentirán el avance en su lectoescritura de una forma lúdica mientras ejercitan su discriminación visual.

Pizarra. Este rincón surge de la necesidad de los niños de acercarse en un momento del día a uno de los espacios tabú de la clase, al que acceden solamente el maestro y el maquinista. Esto suele repercutir en una mayor libertad creativa.

Juegos de mesa y puzles. Un estante del que los niños pueden elegir unos cuantos juegos y puzles en el caso de querer una actividad más tranquila.

4.2. Ejemplo del desarrollo de una sesión del proyecto

4.2.1. Contexto

Vamos a establecer el contexto y los destinatarios de una forma concreta, basándonos en la experiencia y la clase de prácticas del último curso del grado. Sin embargo, esta unidad didáctica es susceptible de ser modificada en función de los posibles cambios en los diferentes contextos, para una mejor adaptación al alumnado, aprovechamiento de recursos cercanos y educación en el entorno próximo. Así, nos acercaremos más al aprendizaje significativo.

Esta sesión se sitúa en un aula de segundo de Educación Infantil, con niños de cuatro y cinco años. Se lleva a cabo durante el primer mes del tercer trimestre del curso, alrededor del mes de abril. Se trata del primer día de la unidad didáctica que trata sobre el impresionismo.

Nos ubicamos en un colegio en el centro de un núcleo urbano, con familias de renta media. El aula está organizada por rincones, cuenta con una pizarra y una pizarra electrónica, ventanas que aportan bastante luz y mesas cuadradas organizadas por colores: tenemos cinco mesas de cinco puestos cada una: rojo, amarillo, naranja, verde y azul.

Daremos ahora un esquema de los contenidos tratados en la unidad a lo largo de 15 sesiones:

Estética: el impresionismo, centrándonos en Monet, Rodin y Debussy.

Técnicas: la luz en las obras, utilización del collage. Modelado del cuerpo humano.

Lógico-matemática: figuras geométricas, conceptos de cantidad, números 8 y 9, adición simple.

Lecto-escritura: letra S y recordatorio de las letras P, L y M.

Entorno: la primavera. Las flores y las plantas. Ciclos de estaciones.

Autonomía y educación emocional: trabajo en equipo para hacer un mural, comprensión del egoísmo y la generosidad, métodos de concentración.

Motricidad: ejercicios de equilibrio

Inglés: plantas y alimentos

Como ya hemos dicho, todos estos contenidos se encontrarán entrelazados e irán surgiendo a lo largo de las sesiones. Por ejemplo, trabajaremos *El pensador*, de Rodin, a la vez que profundizamos en la concentración individual comentando la obra, utilizaremos el propio cuerpo para imitar las obras del escultor y trabajar motricidad gruesa, realizaremos nuestras propias obras en arcilla trabajando así la fina, etc. De esta forma, como se ve en el ejemplo de sesión, el día se desarrolla de una forma unificada, aprendiendo los conceptos desde diferentes puntos de acceso.

4.2.2. Destinatarios

Los destinatarios son doce niños y trece niñas de cuatro años, entre los cuales algunos que pueden necesitar algunas adaptaciones en las actividades, tal y como se describe a continuación.

Una niña sufre pérdida de audición profunda (110-120 DB). Tiene un implante coclear que aumenta su capacidad de escucha, que pasa a tener una diferencia con el resto de niños de 40 DB. Eso quiere decir que la niña nos escuchará sin problemas en un contexto tranquilo y con relativo silencio, pero no escuchará bien si el ruido de ambiente es alto, como normalmente sucede en un aula de Infantil. Por ello, contamos con una emisora FP y un receptor conectado a su implante de forma que quien lo lleve puesto puede ser oído por la niña con mayor facilidad. A pesar de esto, debemos tomar medidas para maximizar su comprensión, como acompañar las palabras con lenguaje corporal apropiado, señalar a quien habla para que no pierda tiempo buscando el origen del sonido y manteniendo una relación constante con la familia, para poder reforzar en casa lo que hace en el colegio y que podamos comentar con ella lo que hace en casa. A partir de ahora nos referiremos a ella como P.A.

Hay también **un niño con dificultades de aprendizaje**, pero sin diagnosticar. Aunque no parece tener un retraso madurativo severo tiene algunas dificultades de comprensión, que debemos tener en cuenta a la hora de hacer las adaptaciones. Le cuesta comprender el propósito de los aprendizajes; por ejemplo, puede escribir el número tres, pero no lo relaciona con un grupo de tres elementos. Tiene leves problemas de motricidad fina y gruesa, y se despista con facilidad, por lo que es bueno hacerle preguntas durante las explicaciones y animarle cuando está atento. Nos referiremos a él como M.H.

4.2.4. Elementos curriculares

Sesión 1

<i>Objetivos</i>	Inteligencia viso-espacial.	Identificar luces y sombras en los objetos.
		Iniciarse en el concepto de Impresionismo.
		Descubrir formas de plasmar la idea de luz.
		Explorar las posibilidades de una técnica (lápiz).
	Inteligencia lógico-matemática.	Adquirir estrategias de conteo de elementos.
Comprender y utilizar los conceptos “más que” y “menos que”.		
Inteligencia interpersonal.	Llevar a cabo actividades en grupo.	
	Respetar el trabajo de los demás y valorar las enseñanzas que aportan.	
Inteligencia musical.	Escuchar con atención e interés una audición.	
<i>Contenidos</i>	Conceptuales.	Impresionismo, luz, sombra.
		Artista: Monet.
		Más que, menos que.
		Rosa, margarita, lila, violeta, amapola, girasol, lirio, caléndula, primula, tulipán
	Procedimentales.	Técnica: lápices de colores.
		Descubrimiento y creación independiente.
		Escucha activa: Seguir el ritmo.
Actitudinales.	Interés y respeto al escuchar explicaciones de los compañeros y de la maestra.	

4.2.5. Desarrollo

Unidad 6. ¡Impresión!

Sesión 1

Momento de Encuentro. Entramos, desde este día y para toda la semana, con un fragmento del *Vals de las flores*, de Tchaikovski, siguiendo los ritmos ternarios que los niños pueden

asimilar, después de haber desarrollado los binarios con marchas más marcadas durante el primer curso de Infantil y la primera mitad de este segundo curso.

Dejamos liderar al niño protagonista, al que ponemos el nombre de maquinista, que va marcando con el paso y los gestos, caminando por la clase, el ritmo del vals. Le podemos ayudar haciendo alguna sugerencia si no asimila bien el ritmo desde el principio, ya que es el primer día de esta pieza. Intentamos marcar el acento con el paso y el ritmo ternario con palmadas, pero siempre dejando libertad si al niño se le ocurre otra forma de marcarlo. Cuando todos tengan el babi, nos sentamos en asamblea, damos los ritmos finales y marcamos el tiempo de silencio llevándonos un dedo a los labios.

Momento de Asamblea. El encargado de hoy pasa lista en nuestro mural del colegio, en el cual tenemos la foto y el nombre de todos los niños, que contestan a los buenos días del maquinista. Si falta alguien, se cambia al mural de la casa. Se dice el tiempo atmosférico y la fecha, y el maquinista escribe su nombre en la pizarra. Hablamos con los niños de lo que ha pasado el fin de semana, y hacemos una pequeña mención a si se han visto flores por la calle, a la primavera y al tiempo. Pasamos los bits de inteligencia repasando las letras dadas en las unidades anteriores (P, L, M), las figuras geométricas —a las que en esta semana añadimos el rombo— y comenzamos con los bits de las flores, nombrándolos nosotros para que vayan conociendo el nombre de algunas: Rosa, margarita, lila, violeta, amapola, girasol, lirio, caléndula, primula, tulipán.

Contamos del uno al diez y del diez al cero, y empezamos con los juegos matemáticos del día: pedimos a un niño que ponga unos cuantos objetos en un lado de la maestra y a otro niño que ponga unos cuantos al otro lado. Pedimos a los niños que contemos juntos cuántos hay en cada lado y preguntamos ¿Dónde hay más? ¿A la derecha (señalamos la derecha) o a la izquierda (señalando la izquierda)? Así, trabajamos la lateralidad y vamos introduciendo uno de los conceptos que trataremos esta semana, con el “más que” y “menos que”. Hacemos esto un par de veces y procedemos a presentar la actividad.

Presentación de la actividad. Antes de entrar los niños en clase, habremos dejado sobre las mesas distintos tipos de papeles y unas linternas. Preguntamos ¿Quién se ha fijado en lo que hay sobre las mesas? ¿Qué podremos hacer con ello? Esperamos a oír sus respuestas y les planteamos otras cuestiones (siempre siendo flexibles a cuestiones nuevas que se puedan plantear ellos, ya que muchas veces nos interesa más que sean ellos los que lleguen a las preguntas): ¿cambian las cosas cuando la luz es diferente? ¿de dónde sale la luz? ¿de qué color

es? ¿qué pasa cuando la luz llega desde arriba, o desde un lado? ¿de dónde salen las sombras? ¿se puede pintar la luz? Los niños, por su naturaleza y la etapa del desarrollo en la que se encuentran, como se ha visto antes, responderán o no, según lo que se imaginen. Cuando acabemos las preguntas y las hipótesis, les invitaremos a dirigirse a sus mesas a investigar, siempre respetando el turno del resto de los niños de la mesa.

Exploración. Durante el proceso de investigación, en este caso, apagamos la luz del aula, sin llegar a quedarnos completamente a oscuras, pero sí para que los niños aprecien el efecto de la luz de las linternas. En estos momentos, vamos haciendo pequeños comentarios o sugerencias, pero sin forzar nada: son ellos los que están investigando las propiedades de la luz y el cambio en los objetos de sus mesas según lo que se hayan planteado antes y las dudas que les surgen ahora. Si vemos algún niño haciendo algo que nos resulta interesante para la posterior explicación, podemos detenernos a hacer un comentario, ya sea individual para que recuerde ese momento después, o para toda la clase para que lo intenten también, si les apetece.

Creación. Cuando terminamos de investigar, encendemos las luces y guardamos el material, y repartimos folios y lápices de colores. Cada niño pone su nombre en el papel y sugerimos pintar, en un lado del papel, algunas flores a las que les da menos luz, y en el otro lado, algunas a las que les da más luz, y ponemos una condición: *tiene que haber más flores con luz que sin luz*. Paseamos y observamos qué concepto de la luz tienen; puede haber niños que hagan flores negras y blancas, otros que las hagan negras y de colores y puede que encontremos niños que pinten con diferentes tonos del mismo color. Les invitamos a recordar en qué cambiaban los papeles al darles la luz.

Recreo. Diez minutos antes de salir al patio, los niños entregan a la maestra las obras, recogen y sacan el almuerzo. Agradecemos brevemente estar todos juntos almorzando y comemos todos juntos. Esto es importante para establecer unas rutinas compartidas entre todos, y no debemos dejar que la necesidad de terminar del trabajo se imponga durante este rato juntos. Luego, se sale al patio.

Relajación. Entramos en clase y los niños se sientan en sus mesas. Apagamos la luz, de nuevo sin llegar a quedarnos completamente a oscuras, y ponemos la audición de relajación de esta unidad: Debussy, con su *Claro de Luna*. Pasamos por la clase teniendo un pequeño contacto con cada uno, hasta que se han relajado y descansado, y encendemos las luces intentando no perder ese ambiente tranquilo.

Reflexión. Recogemos las obras de luz de los niños y comentamos las estrategias a las que ha recurrido cada uno para reflejar la idea de luz. Observamos los colores de las flores e intentamos nombrar algunas. Cuando hayamos visto la forma de reflejarlo de todos los niños, ponemos algunas obras de Monet a su alcance, en pizarra electrónica o en forma de láminas. Observamos la luz en *La lectora*, *Impresión: Sol Naciente* y *Nenúfares y puente japonés*, en los que se aprecia bien el tratamiento de la luz y la pincelada. Les podemos hablar a los niños de Monet, de que le gustaba pintar la naturaleza, las flores y la luz de primavera, pero que no le gustaba mucho hacer detalles. Explicamos la técnica y pensamos, entre todos, dibujos que queramos hacer con ella o por qué a Monet le resultaba agradable pintar el agua. Mencionamos y escribimos la palabra “impresionismo” y explicamos el origen de la misma.

Juego por rincones. Explicado con anterioridad, los niños son libres de elegir dónde jugar. Para que no se amontonen, decimos las mesas de una en una para ir a jugar, rotando el orden cada día (el lunes decimos primero la roja, el martes la azul... y así los cinco días con las cinco mesas).

4.2.6. Atención a la Diversidad

En esta sesión, tendremos que hacer una adaptación para P.A. y para M.H., cuyos casos están explicados con anterioridad.

En el caso de P.A., la adaptación que tendremos que hacer será asegurarnos de que ha escuchado y comprendido la propuesta de actividad, y, sobre todo, tener mucho cuidado para que no se despiste en el momento de intercambio de ideas de los niños, ya que como tarda mucho en localizar quién habla, mirar, e intentar descifrar lo que dice, suele perder la atención. Para evitar esto, nos sentaremos en una forma de asamblea en la que pueda ver a todos, como un semicírculo; hablaremos con los labios apuntando a ella y señalamos al niño que va a hablar, diciendo su nombre claro. Si el niño habla muy bajo o hay mucho murmullo, podemos repetir sintetizando lo que ha dicho, lo que ayudará no solo a P.A., sino al resto a comprender mejor la intención de su compañero o compañera. A la hora de la exploración, estaremos atentos a su interacción con los demás compañeros, y nos fijaremos en si intercambia ideas y juegos con ellos. A la hora de la creación, damos las instrucciones claras y le preguntamos algo para comprobar si nos ha entendido bien y así no caer en el error de pensar que no domina el concepto, si lo que pasa es sencillamente que no ha oído la instrucción.

En el caso de M.H., es un poco diferente; debemos asegurarnos de que no pierde la atención, porque si lo hace es difícil que la recupere. Además, por pequeños problemas de relación con el resto de alumnos, podemos situarnos cerca para asegurar su participación con algún comentario de ánimo o alguna pregunta a la que pueda responder con relativa facilidad, ya que esto suele darle un empujón de autoestima que le motiva a esforzarse más en comprender el concepto. Suele responder muy bien a las cuestiones lógico-matemáticas, así que podemos utilizar esto para acceder a la espacial, en vez de hacerlo al revés.

4.2.7. Evaluación

Haremos una evaluación observacional, y no física, ya que estamos evaluando comportamiento, herramientas de actuación y resolución, imaginación para plantear hipótesis, creatividad plástica y procesos: elementos que no se pueden evaluar sencillamente comprobando si una ficha está hecha eficazmente. Al terminar las sesiones de la semana, dedicamos un tiempo a rellenar los siguientes ítems de cada niño:

Criterio	Sí	A veces	No
Respeto el turno de palabra			
Muestra una actitud participativa			
Es coherente en sus explicaciones			
Colabora con los compañeros para realizar investigaciones			
Valora la audición propuesta y escucha con atención			
Diferencia y utiliza los conceptos más que y menos que			
Cuenta hasta diez hacia delante y hacia atrás			
Es capaz de contar hasta ocho ítems propuestos y relacionarlo con el número 8			

Identifica la letra S y su sonido			
Conoce los nombres de algunas flores y plantas			
Conoce las características básicas del impresionismo			
Valora y relaciona la expresión plástica con su productor			
Se mantiene en situaciones de equilibrio			
Sigue el ritmo de una pieza musical con precisión			
Realiza obras plásticas teniendo en cuenta los cambios de luz			

5. CONCLUSIÓN

Tras el proceso de investigación de las teorías y metodologías expuestas, y la maduración del diseño de un proyecto basado en ellas, las conclusiones y aprendizajes que creo importante destacar son las siguientes:

Conclusión 1. La Educación Artística es esencial para el desarrollo y aprendizaje en Educación Infantil.

Hemos recorrido los diferentes estudios que respaldan la importancia de la Educación Artística, y he ampliado mucho mi concepción de la misma. Desde el apoyo al desarrollo de la función simbólica hasta la ayuda para mejorar la creatividad y trabajar con imaginación, no se deben olvidar los puntos de vista de Eisner (2002) o Gardner (1997) respecto a la importancia del arte durante esta etapa de formación de la mente.

Conclusión 2. El aprendizaje basado en proyectos y la teoría de las inteligencias múltiples son compatibles en una misma propuesta y ayudan al desarrollo completo del currículo.

Hemos visto dos teorías que, después de estudiarlas a fondo, han resultado ser complementarias: Las inteligencias múltiples no se alcanzan con plenitud si no existe una iniciativa de los niños y una participación activa en el enlace de inteligencias, proporcionada por el proyecto; a su vez, un proyecto carece de sentido si solamente se centra en un tipo de habilidad, o en un tipo de inteligencia, o si no se tiene en cuenta la potencialidad de cada alumno, tarea para la cual, como hemos visto en diferentes autores como Luca (2000), nos ayuda el hecho de considerar la teoría de las inteligencias múltiples para no correr el riesgo de olvidar alguna de las potencialidades u objetivos.

Conclusión 3. Para la implantación de un proyecto coherente se deben tener en cuenta las características del contexto y del alumnado.

Al diseñar un ejemplo de proyecto en el que los niños descubrieran por sí mismos los aprendizajes y en el que estuvieran bien enlazadas todas las inteligencias, he encontrado que mis decisiones eran, casi siempre, respuestas a intereses y formas de actuar de los niños a los que yo tenía la oportunidad de dar clase en ese momento. Cada contexto, cada grupo y cada niño son diferentes; las inteligencias múltiples y el aprendizaje basado en proyectos se construyen a partir de esas diferencias, esa idiosincrasia, puesto que se trata de aprovechar las posibilidades e intereses del mundo cercano de los alumnos para que los aprendizajes

sean significativos. Mi propuesta es, por tanto, un esbozo, unas líneas generales sobre las cuales desarrollar un proyecto para cada grupo.

Este trabajo me ha servido para ampliar mi conocimiento sobre dos metodologías que están viendo su auge en España: las Inteligencias múltiples y el Aprendizaje basado en proyectos. Además, también he reforzado mi concepción la importancia de la Educación Artística en Educación Infantil, que siempre me ha parecido esencial.

Diseñar este ejemplo de proyecto ha sido interesante, pero complicado, ya que he tenido que tener en cuenta dos metodologías educativas distintas, pero válidas al proponer un proyecto, y a la vez, diseñar sesiones de una forma que difiere de la que he experimentado en mi práctica.

Sin embargo, creo que es un diseño que podría tener en cuenta cuando sea docente, ya que creo que, tanto la enseñanza del arte, como la adaptación a las diferentes inteligencias y, sobre todo, el proyecto enfocado a que los niños sean partícipes del aprendizaje, mejora el proceso de enseñanza y, aunque suponga más trabajo, merece la pena si los niños y niñas están satisfechos y felices en clase, evitan la frustración, aumentan la motivación y aprenden por sí mismos.

Para la implantación del mismo en una propuesta curricular, habría que mantener un esquema coherente con la etapa y los conocimientos previos, y relacionar los contenidos de una forma significativa. Espero llegar a un punto en el que poder implementar un tipo de sesión como esta y, aunque estoy segura de que tendré que modificar muchas cosas en función de la respuesta de mis alumnos, creo que al final se podría convertir en un buen proyecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Belver, M. H. (2000). *Educación artística y arte infantil*. Fundamentos.
- Belver, M. H. (2002). Introducción: El arte y la mirada del niño. Dos siglos de arte infantil. *Arte, individuo y sociedad*, 09-43.
- Castañón, M. d. (2012). *Lee Música*. Universidad de Valladolid.
- Córdoba Iniesta, A. I. (2006). *Psicología del desarrollo en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- De Luca, S. (2000). El docente y las inteligencias múltiples. *Revista Iberoamericana de la educación*.
- DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. (2007).
- Eisner, E. W. (2002). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Feldman, R. S. (2007). *Desarrollo en la Infancia*. Pearson Eucación.
- Ferrando, M. P. (2005). Inteligencia y creatividad. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 21-50.
- Galeana de la O, L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. *Investigación en Educación a Distancia*. Recuperado el 3 de abril de 2016, de <http://ceupromed.uco.es/revista/PdfArt/1/27.pdf>
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente*. Paidós.
- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la Creatividad*. Paidós.
- Hargreaves, D. J. (1991). *Infancia y Educación Artística*. Morata.
- Kellogg, R. (1979). *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Cincel-Kapelusz.
- López-Bosch, M. A. (2000). Simbolización, expresión y creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica infantil. *Arte, individuo y sociedad* (12), 41-60.

- Marty, G. (1999). *Psicología del Arte*. Madrid: Pirámide.
- Matthews, J. (1999). *El arte de la Infancia y la Adolescencia*. Paidós.
- Piaget, J. (1954). *La construcción de la realidad en la infancia*. Basic Books.
- Thoumi, S. (2003). *Técnicas de la motivación infantil en la Educación*. Gamma SA.
- Universidad de Valladolid. (2009). *Título de Educación Infantil. Competencias*. Obtenido de http://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativagrados/_documentos/edinfpa_competencias.pdf
- Vigotsky, L. S. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. Akal.
- Zavala, S. (2007). *Aprendizaje basado en proyectos: Sistematización de la enseñanza*. Obtenido de <http://www.slideshare.net/sistematizacion/aprendizaje-basado-en-proyectos>