



---

**Universidad de Valladolid**

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Infantil

TRABAJO FIN DE GRADO

**EL MÉTODO DE LA ESCUELA REGGIANA APLICADO  
EN UN AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL MEDIANTE  
LA MESA DE LUZ**

Presentado por Ángela Alejandre Caballero

Tutelado por: Inés Ortega Cubero

Soria, 13 de Julio.

## **Resumen.**

Este trabajo está estructurado sobre la teoría y la metodología de la Escuela Reggio Emilia, creada a finales de 1945 en Italia, e impulsada por el eminente pedagogo Loris Malaguzzi (1946-1993). Versa sobre el trabajo con una mesa de luz (soporte luminoso que permite apoyar sobre él materiales manipulables). Además de un marco teórico creado ex profeso para la investigación, consta de una propuesta práctica que se ha puesto en funcionamiento en un aula de primero de Educación Infantil en Soria. A través de este singular material, el niño podrá poner a prueba su "expansión" y dejar fluir sus "experiencias". En la práctica, con esta intervención se pretende que los alumnos se beneficien de los efectos de la luz y las sombras, a través del manejo de diferentes materiales. Las ventajas de este enfoque metodológico y de la propia mesa de luz como material didáctico, escasamente utilizados en las aulas españolas, se analizan desde una perspectiva cualitativa donde el investigador desempeña el rol de observador participante.

**Palabras clave:** Caja de luz, Creatividad, Educación infantil, Malaguzzi, Reggio Emilia.

## **Abstract.**

This work is structured on the theory and methodology of the Reggio Emilia School, created at the end of 1945 in Italy, and promoted by the eminent pedagogue Loris Malaguzzi (1946-1993). About on working with a light table (luminous support that allows manipulable materials to be placed on it). In addition to a theoretical framework created ex profeso for research, consists of a practical proposal that has been put into operation in a classroom first of Early Childhood Education in Soria. Through this unique material, the child will be able to test his "expansion" and let his "experiences" flow. In practice, with this intervention it is intended that students benefit from the effects of light and shadows, through the use of different materials. The advantages of this methodological approach and of the table of light itself as didactic material, scarcely used in Spanish classrooms, are analyzed from a qualitative perspective where the researcher plays the role of participant observer.

**Key words:** Light box, Creativity, Infant education, Malaguzzi, Reggio Emilia.

## ÍNDICE

1. JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO .....	2
2. OBJETIVOS.....	3
2.1. Objetivo general .....	3
2.2. Objetivos específicos.....	3
3. HIPÓTESIS DE TRABAJO.....	4
4. MARCO TEÓRICO .....	5
4.1 La escuela Reggio Emilia y Loris Malaguzzi.....	5
4.2. La importancia de los talleres y los atelieristas: sus beneficios .....	7
4.4 El papel del maestro en Reggio Emilia .....	8
4.6. Maneras de trabajar en las escuelas Reggio Emilia.....	10
4.7. Arquitectura y espacio en Reggio Emilia .....	12
4.8. Arte y creatividad. ....	15
4.9. La mesa de luz: colores y luces. ....	18
5. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN. ....	21
6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN .....	24
6.1. Metodología de intervención. ....	24
6.2. Temporalización. ....	25
6.3 Competencias curriculares.....	26
6.5. Actividades. ....	26
6.6. Desarrollo de las actividades en el aula.....	28
7. EXPOSICIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS.....	37
8. DISCUSIÓN DE RESULTADOS .....	39
9. CONCLUSIONES.....	40
10. BIBLIOGRAFÍA .....	42
11. ANEXOS.....	46

## 1. JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO

Desde siempre me he considerado amante de la innovación. Comencé experimentando y probando muchas técnicas diferentes de pintura, y cada cuál era mejor; la mezcla de nuevas sensaciones y la agradable imagen que entraba por la retina una vez finalizada la obra, me invitaron a seguir probando cosas nuevas, a innovar.

En Educación Infantil los niños no rechazan realizar actividades innovadoras. Es más, a edades tempranas es cuando los niños empiezan a sentir el deseo de descubrir y de expresar. Lo difícil es mantener la atención de los alumnos.

Estas dos han sido las causas que me han llevado a decantarme por la elección de un objeto de estudio innovador como es “la mesa de luz “, poco explotado y estudiado, para la realización de mi TFG. Todo niño tiene ganas de indagar y... ¿Por qué no de la mano de la mesa de luz?

Actualmente, hay muchos métodos innovadores capaces de fomentar el aprendizaje y mantener la atención de los niños, pero considero la mesa de luz como un importante objeto de trabajo dentro del aula de educación Infantil, que podría combinarse tanto con el trabajo por proyectos como con el trabajo por unidades didácticas. Ello se debe a que la herramienta que nos ocupa brinda la oportunidad de intercambiar diferentes experiencias y sensaciones de la mano de diferentes materiales.

Para la elaboración de este estudio teórico-práctico se partirá de distintos documentos que permitan confeccionar un marco teórico adecuado, que posteriormente será el soporte de la parte experimental. Así, nos remontaremos a los antecedentes de la mesa de luz, situados en el siglo XX. Posteriormente, se desarrollará la parte práctica, que consta de una propuesta educativa susceptible de ser llevada en un futuro a un aula de cualquier centro educativo de Educación Infantil.

Respecto a las hipótesis, se parte de la suposición de que el desarrollo del niño junto a la mesa de luz conlleva una mayor concentración y poder creativo, aumentando así el aprendizaje y agudizando las capacidades personales. También se parte de la idea de que con la manipulación de la mesa de luz y los materiales que descansan sobre ésta, el niño se sentirá sensibilizado, auditiva y visualmente en torno al objeto. Asimismo, se considera que la luz que desprende la mesa debe captar la atención del niño, por el

colorido. El paisaje que se genera alrededor del alumno/a cuando se apagan los cuerpos que desprenden luz cerca de la mesa, también despierta el interés del que se dispone a aprender, pues solo ve la emisión del objeto, es decir, la mesa de luz.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1. Objetivo general**

El objetivo general que se pretende con el diseño de esta experiencia innovadora para un contexto educativo, es complementar las prácticas habituales del aula de infantil mediante la mesa de luz. Se pretende llamar la atención de los alumnos y de esta manera conseguir un aumento en el aprendizaje de éstos.

### **2.2. Objetivos específicos**

#### Objetivos de investigación.

- Conocer los principios de la metodología Reggio Emilia y llevarlos a un aula de educación infantil.
- Observar si se capta la atención del alumno y en qué medida se consigue.
- Observar cómo responden los alumnos ante la mesa de luz.
- Valorar si esta herramienta contribuye a despertar su creatividad e imaginación.

#### Objetivos didácticos.

- Desarrollar la motricidad fina y la coordinación óculo-manual.
- Potenciar la creatividad de los alumnos.
- Identificar y seriar diferentes formas geométricas.
- Conocer los colores y experimentar con ellos.
- Manipular diferentes materiales.

### 3. HIPÓTESIS DE TRABAJO

La primera hipótesis de la que partimos contempla la posibilidad de que la caja de luz puede aumentar la capacidad creativa y de aprendizaje del niño. Para comprobarlo, se realizarán actividades de libre expresión, como realización de dibujos libres sobre diferentes materiales y texturas.

La segunda hipótesis afirma que la mesa de luz es un foco que sirve para captar la atención de los niños, evadiéndolos de lo que les rodea. Se comprobará si esto es real observando si los alumnos muestran interés a la hora de realizar las tareas, si no se distraen y hablan con los compañeros. Se les ofrecerán materiales translúcidos poco conocidos para ellos.

La tercera hipótesis refutará que la caja de luz altera la sensibilidad sonora y visual de los niños. Se validará contando cuentos de creación propia a los alumnos a la vez que interactúan con la caja de luz a lo largo del desarrollo de la historia y se valorará su nivel de atención.

La cuarta hipótesis afirma que los materiales que se apoyan sobre la mesa de luz suscitan interés por conocer en los niños. Se utilizará material de diseño propio para apoyar sobre la mesa, materiales que los niños puedan manejar con facilidad. A veces a través de este material podrá pasar la luz, mientras que otras veces se usarán siluetas opacas.

La quinta hipótesis afirma que el ambiente que se genera en el aula al apagar las luces y dejar iluminada únicamente la caja de luz favorece el aprendizaje, motivando a los alumnos. Se comprobará a lo largo del desarrollo de las actividades mediante la observación de las actitudes y comportamientos de los niños en el transcurso de las actividades.

## 4. MARCO TEÓRICO

En primer lugar se ha de hacer referencia a la escuela Reggio Emilia, a su organización y a sus ideas de trabajo, puesto que en esta escuela estarían encuadrados los orígenes de la mesa de luz. Se hablará de su figura principal, Loris Malaguzzi (1920-1994), de sus aportaciones y de sus ideas más relevantes. Posteriormente se recoge información sobre arte y creatividad. Se considera que ambos están directamente ligados con la mesa de luz y, para finalizar, se habla del objeto en sí, de luces y de colores.

### 4.1 La escuela Reggio Emilia y Loris Malaguzzi

La escuela Reggio Emilia se inicia después de la II Guerra Mundial, en una ciudad del norte de Italia llamada Reggio nell'Emilia, de unos 170.000 habitantes. La metodología *Reggiana* nace a finales de 1945, por el mero hecho de que las mujeres buscaban una manera distinta de educar a sus hijos tras lo vivido en la II Guerra Mundial. La situación del país requería un cambio global. Querían una reforma educativa que favoreciera las necesidades educativas de sus hijos. Buscaban la incorporación de maestros con nuevas iniciativas y ganas de transmitir mediante experiencias, en definitiva, un cambio que garantizase el aprendizaje de sus hijos (Vecchi, 2013).

Parte de esa sociedad italiana inició el proyecto de la construcción de la nueva escuela. Según la Comunidad de Villa Cella, citado por Cavallini, Quinti, Rabotti y Tedeschi (2017), “hombres y mujeres hemos construido juntos las paredes de esta escuela porque la queríamos nueva y distinta para nuestros hijos” (p.183).

La escuela Reggio Emilia, según el ensayo de Andrea Branzi reflejado en el libro de Vecchi (2013) sobre la ciudad, es un lugar innovador y cambiante, porque en él conviven muchas culturas y tradiciones. Para esta escuela, ambas aportan beneficios a la comunidad educativa. Según el autor, se pretendía que los niños crearan sus propias experiencias de vida, que obtuvieran “una especie de energía natural que se manifiesta en una forma muy sofisticada de espontánea vitalidad” (Vecchi, 2013, p. 72).

En sus inicios, la escuela Reggio Emilia contó con la ayuda de Loris Malaguzzi (1946-1993), nacido en Corregio (provincia de Reggio Emilia), quien fue maestro,

pedagogo y primer director de los centros municipales de educación infantil Reggio Emilia.

Malaguzzi tenía un puesto fijo en la escuela estatal italiana, pero al enterarse del movimiento que habían creado las mujeres en Italia, para crear una escuela más amable, decidió unirse y colaborar creando una nueva escuela con fines y puntos de vista diferentes (Beresaluce, 2011). Al comienzo, esas escuelas estaban autogestoinadas, es decir, formaban parte de una cooperativa a cargo de los socios fundadores y colaboradores, y estaban alejadas de la ciudad. Poca gente tenía esperanza en que funcionasen y tuvieran éxito, ya que no confiaban en su adecuado funcionamiento, pero en ocho meses todo marchó con normalidad (Malaguzzi, 2011). “En los años 50 eran aproximadamente 60 nidi d’infanzia temporales (escuelas 0-3 que abrían en función del trabajo temporal de las madres) y 8 escuelas para niños hasta 6 años en el territorio de Reggio Emilia” (Cavallini et al., 2017, p. 183).

Loris Malaguzzi decía, refiriéndose a la conexión que debía establecerse entre las escuelas y la vida ciudadana, que:

(...) había que trasladar la escuela a la ciudad. (...) La escuela tenía la obligación y la responsabilidad de no encerrarse en sí misma. Debe abrirse y expandirse, mostrando las experiencias, para que la ciudad conozca lo que se hace en ella (en Hoyuelos, 2009, p.81).

En 1963, Malaguzzi se introdujo de lleno en esa experiencia y fue entonces cuando el Ayuntamiento consiguió fundar la primera escuela infantil para niños de 3 a 6 años, basándose en los principios que habían seguido las familias italianas para la creación de sus propias escuelas. Esa escuela ya no estaba autogestionada, sino que tenía una gestión municipal (Malaguzzi, 2011, p. 27).

Malaguzzi, siguiendo a Piaget, afirma que el pensamiento no nace de la nada, sino que se construye a través de la acción. “El periódico *Altablero*”, afirmaba en palabras de Loris Malaguzzi que las escuelas buscaban hacer al niño “rico en potencial, fuerte, poderoso y competente” (2007). Si algo tenía claro era que los niños eran inteligentes por naturaleza y que, por lo tanto, eran capaces de crear sus propios conocimientos. Además, creía firmemente que aquello que los niños aprenden no sigue automáticamente de una relación de causa-efecto lineal entre los procesos de enseñanza



y los resultados, pero es en gran medida el resultado del trabajo de los propios niños, de sus actividades y del uso de los recursos que tienen. De este modo, los niños siempre juegan un papel activo en la construcción y adquisición de conocimiento y entendimiento. Por lo tanto, el aprendizaje es, sin duda, un proceso auto-constructivo.

La escuela era comparada por él con una obra en construcción, un laboratorio permanente en el que los procesos de investigación de los niños y los adultos se entrelazan tan fuertemente, viviendo y evolucionando día a día. Comprendiendo la importancia de las relaciones entre niños y adultos en el aprendizaje, defendía también que la figura de los padres jugaba un papel muy importante dentro del ambiente escolar, por lo que las escuelas de Reggio buscan distintas formas de participación de los padres.

La fórmula de Loris Malaguzzi permitió superar un periodo de contraposición ideológica entre las escuelas laicas y católicas (las escuelas actualmente son integradas en una visión de pluralismo), gracias también a la colaboración del Ayuntamiento y la iniciativa de la población, que muestra interés por los bienes sociales y culturales de los alumnos (Pegueroles, 2015).

#### **4.2. La importancia de los talleres y los atelieristas: sus beneficios**

En Reggio Emilia, los lugares en los que se educaba a los niños de 0 a 3 años se llamaban nidos o jardines de infancia, en lo que actualmente serían las guarderías. De 3 a 6 años se llamaban escuelas de la infancia, lo que actualmente conocemos con la educación preescolar. Ambos se caracterizaban por utilizar uno de los elementos más característicos de la escuela Reggio Emilia: los talleres. Éstos son conocidos con el nombre de *atelier* y, en los principios didácticos de Reggio Emilia, se asegura que tienen características similares a las de un laboratorio, puesto que en ellos se puede experimentar. Nacieron con el objetivo de que los niños manipulasen diferentes materiales y desarrollaran todos sus sentidos. En ellos se pretende que se incremente la creatividad de los niños, puesto que se propone una manera de trabajo libre, fomentando así la autonomía y el desarrollo de los alumnos. El taller, según Costa, es “un espacio creado para dar rienda suelta a la imaginación, la expresión, la invención, la empatía...Un espacio donde los 100 lenguajes del niño pueden ser expresados y escuchados” (Costa, 2013, p. 26).

A continuación se recoge una cita de Malaguzzi que resume el papel de los talleres:

“Cada escuela tiene un taller con un educador, especializado a no estar especializado: explicar el papel que el taller desempeña en la experiencia es largo: basta con decir que con su naturaleza y sus actividades, y con sus conexiones, quiere construir una especie de aval para que la experiencia educativa se mantenga fresca e imaginativa y reciba ayuda para no dejarse engañar por las rutinas, las costumbres y los excesos de esquematización” (Malaguzzi, 1972, p.64).

En la poesía *Los cien lenguajes del niño* (1995), Malaguzzi refleja las diferentes formas de pensar y de aprender que tienen los niños, a los que están dedicados estos versos, y las posibles maneras en las que se pueden cumplir esos objetivos. El juego, la fantasía, la imaginación, o la propia razón de cada individuo, son los principales protagonistas, entre otros, para aumentar los conocimientos de los alumnos de las escuelas *reggianas*. Ese conjunto de actividades se consigue mediante el trabajo con los niños en los diferentes talleres que crean los maestros junto con los atelieristas.

Según narra Vecchi, “el taller, con sus cien lenguajes, se ha convertido en la metáfora representativa más eficaz para dar a conocer y difundir la pedagogía nacida en los nidos y escuelas de la infancia” (2013, p.276).

#### **4.4 El papel del maestro en Reggio Emilia**

Hasta la aparición de la escuela Reggio Emilia, los niños estaban agrupados por edades y sujetos a las normas de los maestros en sus respectivos colegios. El método Reggio Emilia apareció para “romper” esquemas tradicionales, puesto que no se fijaba en un currículo en concreto, sino que permitía que fueran los maestros los encargados de crear recursos y actividades e introducirlos en las aulas. En palabras de García (2015): “Es muy difícil poder seguir los aprendizajes de los niños a través de la programación porque esta implica un modelo didáctico cerrado, lineal, rígido y con poca flexibilidad” (p. 13).

Vecchi (2013) defiende que la base de las escuelas *Reggianas* es la cooperación y el trabajo en equipo (personal de limpieza, cocineros, maestros, alumnos,...). En estas escuelas predomina la comunicación entre todos y el clima de convivencia. Malaguzzi consideraba que una de las funciones de los maestros y de los integrantes de esta escuela era la de conseguir adecuar el espacio y el ambiente, puesto que estos factores podían afectar mucho en el aprendizaje de los alumnos. Por ello, para llevar a cabo un aprendizaje acorde con los principios de las escuelas *Reggianas*, se debe crear un espacio que favorezca la relación social, ya que el colegio es un lugar donde los alumnos deben desenvolverse con toda la comunidad educativa. Cada escuela tiene que adaptarse a los alumnos. Éstos tienen que sentirse cómodos, como si estuviesen en su casa, puesto que esta escuela muestra gran interés por integrar a los padres. Esta también es una manera de que los alumnos intercambien opiniones y conozcan las de los demás, de que aprendan a ser seres críticos. Dentro de este espacio debe haber una amplia gama de herramientas para que desarrollen el aprendizaje de los alumnos.

Otro punto importante es la formación de los maestros. Ésta debe ser continua, a la vez que obligatoria para todos, niños y adultos. Los maestros han de ser críticos e innovadores. Por ello, semanalmente, en estas escuelas se realizan reuniones en las que se ponen en común hechos observados en las aulas para, posteriormente, poder reflexionar sobre ellos. De esta manera, luego pueden crear nuevas técnicas de trabajo en torno a las necesidades observadas dentro del aula, siempre buscando el beneficio para los alumnos. En estas escuelas son los alumnos los protagonistas, los actores, mientras que los maestros tienen el papel de escuchar, facilitar o buscar soluciones a los problemas o incógnitas que plantean los alumnos. Los maestros deben aceptar lo que los niños están diciendo y ser conscientes de que los niños pueden expresar verdades que los adultos desconocen. El buen maestro debe saber incitar a los alumnos para conocer cosas diferentes. Hay que dejarles que desarrollen su pensamiento de manera abierta, aunque hay límites que no deben superar. Por ejemplo, no pueden maltratar el material (en esas ocasiones, sí que intervendría el maestro). No obstante, por norma general, si desde pequeños son “autónomos”, poco a poco van a ir adquiriendo conocimientos y normas sociales de manera inconsciente.

A continuación se refleja una idea en la que se puede observar la importancia del maestro en Reggio Emilia según Miranda (2005), citado en Muñoz (2013):

El papel de los adultos, tanto el profesor como atelierista, en el proceso de construcción y el aumento de la oportunidad de pensar acerca de algo es crear posibilidades para realizar fantasías infantiles [...]. Estos profesores alientan a sus alumnos para llevar a cabo experimentos que al principio parecen poco prácticos a la escuela. En *Reggio*, los profesores utilizan fantasías, animándoles a discutir las posibilidades de nuevos experimentos. Con esto, el profesor toma las explicaciones y declaraciones de los estudiantes como objetos de estudio de los potenciales infantiles, para fomentar y promover el proceso creativo, señalando la importancia de respetar las ideas de otros y entender que los niños crean teorías verdaderas a partir de sus observaciones y la libertad de expresión de sus ideas les lleva a hablar con [un lenguaje] muy poético (p. 16).

Por otra parte, en Reggio Emilia no se le da la máxima importancia al lenguaje oral, sino que se valoran otros tipos de lenguaje. El lenguaje no verbal, por ejemplo. Dentro del lenguaje no verbal, se observa: las miradas, la manera de reaccionar, las posturas o los gestos que realizan los alumnos a la hora de la realización de las actividades. Como se refleja en el diálogo de Vea Vecchi con Mirella Ruozi, es muy importante observar y escuchar a los alumnos cuando están interactuando con sus compañeros. Esta observación requiere una gran atención por parte del maestro o atelierista, pues de ahí deben obtenerse conclusiones para saber si consigue una mejora en el aprendizaje de sus alumnos y, si no se consiguiese, los datos recabados servirían para pensar e introducir en el aula recursos diferentes y motivadores para los alumnos (Vecchi, 2013, p. 237).

#### **4.6. Maneras de trabajar en las escuelas Reggio Emilia**

Los principios metodológicos de los centros educativos de Reggio Emilia pueden variar, dependiendo del lugar donde se realicen las actividades, o donde se encuentren ubicadas las escuelas de infancia o nidos. Otro factor determinante son las ganas o el interés que muestren los niños a la hora de aprender. Destacar que este último factor depende de los recursos elegidos o creados por los maestros. Cada escuela tiene uno o varios talleres diferente pero la “base” de todos ellos la muestra Hoyuelos (2004):

En primer lugar, la participación y colaboración de la comunidad educativa. La documentación del proceso de aprendizaje, como segundo punto de estas características. En tercer lugar, la importancia de la formación de los educadores. Incorporación del taller y figura del atelierista, junto con dos docentes en el aula, como cuarto recurso de esta serie metodológica. Como quinto punto de esta escala, el espacio-ambiente es el tercer maestro. A destacar que se trabaja por proyectos. Como sexto y último punto, el desarrollo de la creatividad y respeto a la diversidad e interacción social (pp. 6-7).

En estas escuelas se fomenta el trabajo en grupos reducidos, aunque también se hacen actividades en grandes grupos, con todos los alumnos de la clase. Para Malaguzzi (2017), “la organización del trabajo en grupo se trata de un contexto cultural que tiene en su seno una vitalidad y una red de posibilidades infinitas” (p.57). Así, se busca que, mediante la cooperación y el trabajo en equipo, los alumnos adquieran nuevas destrezas y habilidades. Trabajando en grupos más pequeños se capta con mayor facilidad la atención de los alumnos, tratando de buscar el mayor rendimiento posible. Además se trabaja la pedagogía de la escucha, una pedagogía en la que hay que prestar atención en todo momento al niño, acompañándolo en su proceso de aprendizaje. Por medio de los proyectos, los niños obtienen habilidades cognitivas, físicas, sociales y de lenguaje. Es decir, los niños “aprenden a desarrollar diferentes habilidades, a utilizarlas en diferentes contextos, experiencias, y situaciones” (Abad, 2008). Según Pegueroles, “todas las experiencias, actividades jugadas, vividas y experimentadas por parte del alumno no son producto de la espontaneidad, pero sí son el fruto de las actividades didácticas desarrolladas y articuladas con coherencia en relación con el proyecto que se trabaja” (2005, p. 13).

Por otro lado, mencionar que la escuela *reggiana* da una verdadera importancia a todo tipo de materiales y, por ello, en esta escuela no sólo se trabaja con materiales comerciales, sino que se considera importante la creación de materiales por parte de los maestros. Otra característica que posee es la de generar interés y curiosidad, invitando a explorar, conocer, buscar el sentido y la calidad de los significados a través del proceso creativo y proyectual del juego. Esta escuela debe ser un lugar en el cual los profesionales no griten, sino que deben observar, interpretar e investigar, deben generar momentos educativos únicos; únicos porque en Reggio Emilia todo lo que sucede a lo

largo del día es interesante: las entradas al aula, las salidas a los baños, la hora de la siesta, los trayectos, las conversaciones, etc. Todos estos momentos han de ser tan importantes como las horas de docencia.

Como indica García (2015, p.33), “se intenta sostener el proceso constructivo cognitivo del niño. Un proceso de construcción que no es lineal si no que va hacia delante y después vuelve, que está lleno de errores, de pruebas y de experiencias”.

#### 4.7. Arquitectura y espacio en Reggio Emilia

Si por algo se caracterizan las escuelas *reggianas* es por la importancia que se le da al espacio y, por lo tanto, a su arquitectura. Las escuelas de Reggio Emilia tratan de producir un ambiente de belleza, donde la base es siempre el arte y en el que se integra armoniosamente la creatividad y sensibilidad estética de los niños. Según Vecchi (2013), “La idea de trabajar en un proyecto de diseño de ambientes para niños surgió de la necesidad de hallar algunas herramientas para activar un diálogo entre pedagogía, arquitectura y diseño” (p. 160).

La autora estructura una serie de elementos imprescindibles en las escuelas *reggianas*:

Elegir un lugar, ponerse en relación y entrar en diálogo con sus formas, colores, luces, sonidos, olores, para llegar a proyectar una obra/un regalo, en sintonía con dicho lugar y su identidad, modificándolo y enriqueciéndolo a la vez. Con la esperanza de activar un diálogo de conocimiento y de emociones. [...] Es ahí donde asomaban algunas estrategias con las cuales los niños exploran el ambiente: una gran materialidad de movimientos, sensibilidades perceptivas multisensoriales, atención a los detalles e imaginación narrativa (Vecchi, 2013, pp. 19-20).

Loris Malaguzzi hablaba de una escuela amable, activa, inventora, un lugar de investigación, con una arquitectura específica, donde lo esencial es la atención que se pone en el diseño de los talleres y de las zonas comunes. Según Martínez- Agut y Ramos Hernando: “La estructura propicia el trabajo colectivo, con herramientas y

materiales siempre disponibles para que cualquier niño o adulto los pueda utilizar. No hay mesas ni sillas fijas, todo se adapta a las necesidades de los pequeños” (2015, p. 143). Ello nos indica que los espacios son lo suficientemente amplios y el mobiliario es flexible, facilitando la adaptabilidad de las aulas a distintas configuraciones y a las necesidades didácticas que se desprenden del propio ideario pedagógico de Reggio. En opinión de Cavallini, Quinti, Rabotti y Tedeschi (2017, p.182), “el entrelazamiento de pedagogía y arquitectura es una de las posibles claves para releer toda la experiencia educativa de las escuelas de educación infantil del municipio de Reggio Emilia”.



Atelier de arte de escuela Reggio Emilia. Recuperado de:

<http://santillanalab.santillana.com/index.php/2016/09/19/el-aula-contemporanea/>

Además, la construcción tiene que buscar que la escuela sea un lugar en el que las paredes transmitan conocimientos a través de la documentación estética. Según Vecchi, “una escuela amable es un territorio donde los matices de los paisajes luminosos, cromáticos, sonoros, polisensoriales y táctiles, conforman y componen el aire de una escuela que respira armonía, tranquilidad, serenidad, agradabilidad y mundos imaginarios que unen lo real con lo posible” (2013, p.17). Es por ello que la estructura de las clases reggianas suele ser colorida. Este color lo crean los propios alumnos con sus obras, dibujos, experimentos o manualidades que realizan en los diferentes talleres.

Como indicaba Malaguzzi, el ambiente es el tercer educador en la escuela *reggiana*. Esta escuela se caracteriza por ser un espacio físico que “rompe” con la

estética de las escuelas tradicionales y es entendida como una suma de todo aquello capaz de activar capacidades. Busca crear un ambiente acogedor en el que el niño se sienta involucrado, observando y manipulando materiales, creando así su propio aprendizaje. Según Vecchi, “en la pedagogía Reggio Emilia se da derecho a la belleza en una sana relación psicológica con el entorno, se percibe el papel del ambiente como agente educativo” (Vecchi, 2013, p.145).



Mi sala: mi espacio, mi refugio. Recuperado de:

[https://www.google.es/search?q=paredes+reggio+emilia&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjO5\\_ee-pbcAhUKVxOKHXRgBS8Q\\_AUICigB#imgrc=2pfBzWqIDQF90M:](https://www.google.es/search?q=paredes+reggio+emilia&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjO5_ee-pbcAhUKVxOKHXRgBS8Q_AUICigB#imgrc=2pfBzWqIDQF90M:)

Carlina Rinaldi, también pedagoga de las escuelas *reggianas*, y sucesora de Malaguzzi, alega que uno de los puntos fundamentales de la filosofía de Reggio Emilia es la imagen de un niño que experimenta el mundo, que se siente parte de él desde el momento de nacer, lleno de curiosidad y de ganas de vivir (1993).



#### 4.8. Arte y creatividad.

Según Lowenfeld y Brittain, (1980, p.30), “el arte se considera como un reflejo de la sociedad dentro de la cual surge”. En Altamira, las pinturas rupestres representaban el paso y el sentido de la existencia para el hombre prehistórico. Posteriormente, “Las manifestaciones artísticas de la Antigua Grecia o del Egipto faraónico nos hablan de la sociedad en la que dicho arte fue creado” (Lowenfeld y Brittain, 1980, p.30).

Es un poco difícil evaluar las formas actuales de arte de nuestra sociedad, pero bien podría ser cierto que el arte va acorde al paso del individuo por la vida. Evoluciona. “Para algunos, el campo del arte contemporáneo es un misterio. Parece haber roto con las tradiciones del pasado. Se diría que tiene más en común con latas de conserva amontonadas en el estante de la tienda de comestibles” (Lowenfeld y Brittain, 1980, p.30).

Del mismo modo que se ha producido una innegable y acelerada evolución artística desde finales del s. XIX hasta la actualidad, el concepto de arte en el campo de la educación infantil también ha ido evolucionando con el paso de los años. Poco a poco, han ido naciendo corrientes innovadoras con fines diferentes a los clásicos. Estas corrientes se podría decir que han pretendido reemplazar las técnicas de enseñanza “tradicionales”, como las láminas para copiar que entregaba el maestro en sus aulas o el pintar fijándose en una fotografía o en un cuadro. Actualmente, en las escuelas se pretende formar seres autónomos y creativos, seres libres a la hora de pensar y de actuar, aunque ello no acabe de reflejarse en el planteamiento metodológico que a veces se observa en la educación artística o en los materiales didácticos de las editoriales (sigue habiendo muchas propuestas para copiar, aunque con una iconografía de otro tipo).

Respecto al pensamiento de un muchacho en edad temprana, el arte es primordialmente un medio de expresión. A medida que el niño va cumpliendo años de vida, percibe, comprende e interpreta un mundo que va cambiando a su alrededor. Según Lowenfeld y Brittain (1980), el niño ve el mundo en forma diferente a la del adulto y, a medida que crece, su expresión cambia. Para estos mismos autores, mediante experiencias artísticas, puede motivar a los niños, haciéndoles partícipes de sus propias experiencias. Para ello se debe incentivar temas de interés para el niño. En ocasiones, es

recomendable reducir los grupos de trabajo para crear una experiencia más personalizada. Para ello, se puede dividir a los alumnos de manera aleatoria o por intereses. Es decir, si, por ejemplo, van a trabajar con obras de Vicent Van Gogh o con obras de Picasso, se les puede dar a elegir el grupo en el que trabajar, dependiendo de qué pintor les suscite mayor interés o qué obras les resulten más atractivas.

El concepto de arte, varía según el juicio de un adulto y el de un niño. El arte no es lo mismo para un niño que para un adulto. Generalmente, para el niño, el término *arte* supone connotaciones de museos, cuadros colgados en las paredes, pintores con barba [...]. En general, la sensación de una actividad un poco alejada del mundo real en el que uno desarrolla las actividades comunes (Hernández y Sánchez, 2000). Dentro del concepto de arte se puede encontrar el concepto de *creatividad*, que favorece notablemente al término arte: creatividad artística, por ejemplo. Ésta, la creatividad, debería ser desarrollada en todas las experiencias artísticas. El Diccionario de la Real Academia Española define creatividad como la facultad de crear; capacidad de creación. El órgano lingüístico español enmarca el concepto de creación como una obra de ingenio, de arte o artesanía muy laboriosa, o que revela una gran inventiva.

Según Lowenfeld y Brittain: “La capacidad creadora se considera, generalmente, como un comportamiento constructivo, productivo, que se manifiesta en la acción o en la realización” (1980, p. 65). Consideran además, que el niño es creativo por naturaleza y que un método de enseñanza de las artes plásticas es bueno si permite manifestar las cualidades innatas del alumno, desarrollando su autoconfianza y su deseo de seguir adelante. Se ha considerado la capacidad creadora como el valor opuesto a la conformidad, pero, en nuestra sociedad, tenemos que conformarnos en gran medida con reglas y restricciones que implican seguridad para nosotros y los demás. A juzgar por las revelaciones de Lowenfeld y Brittain (1980), los progenitores de un niño en edad temprana le harán comprender (le reñirán/castigarán) que pintar en una pared no está permitido. Esta acción se engloba lo que Lowenfeld tilda como restricción. De esta forma, ¿limitamos la capacidad artística del niño en cuestión? ¿o simplemente creamos un marco de referencia para su desarrollo?

Para conseguir esta motivación de la que estamos hablando, como indica Molina-Jiménez (2015), se puede mezclar arte y juego en las actividades. De esta manera los niños van adquiriendo y construyendo nuevos conocimientos, usando diferentes

materiales, experimentando con su cuerpo, descubriendo sensaciones, emociones y conociendo por sí mismos ese mundo maravilloso que transforman en formas, gestos e interacciones con otros niños y niñas en edades similares.

En opinión de Sarlé y Berdichevsky (2010), la curiosidad, la creatividad, las ganas de conocer y de descubrir fluyen en los niños y niñas en edades tempranas. Los componentes lúdicos y creativos se conjugan, siendo fundamentales en su aprendizaje y desarrollo. Así, los niños aprenden inconscientemente mientras juegan, y si las clases son “amenas”, no les costará, o les costará menos, adquirir nuevos conocimientos.

El momento idóneo para la estimulación de la creatividad del niño se puede establecer en la educación infantil, concretamente a los 3-4 años de edad, cuando los niños empiezan a experimentar y descubrir por sí mismos. En el preciso instante en el que realizan estas acciones, vinculadas a los primeros indicios de creatividad en una etapa temprana, están creando nuevas ideas, sean éstas concretas o abstractas. Por ello, para permitir aflorar los valores creativos y trabajar el concepto arte, se deben crear unos ambientes favorecedores que propicien la estimulación. El espacio debe ser flexible y debe de ofrecer la suficiente libertad. La escuela y el hogar son dos lugares en los que se fomenta a gran escala el pensamiento creativo, sea o no el objetivo de los maestros o los padres el desarrollo de ésta. Se van formando seres creativos, por ejemplo, con la realización de actividades artísticas o a través de las relaciones sociales, por lo que hay que incidir en un tipo de educación creativa, no sólo en el ámbito escolar, sino también en el núcleo familiar y social, desde al menos los tres años de edad (Lowenfeld y Brittain, 1980).

Un aspecto trascendental está relacionado con el concepto de vivencias, que son la base del desarrollo, no solo de la creatividad del niño, sino de otros procesos como la imaginación y la fantasía. Esos conceptos son necesarios e imprescindibles porque constituyen la fuente esencial para el desarrollo creativo, que permitirá la riqueza espiritual del niño para la vida adulta (Fernández, Eizagirre, Arandia y Ruiz, 2012). “La creatividad opera dentro de un sistema que abarca más que el aspecto cognitivo. Incluye, también, el medio y el contexto” (Fernández et al. 2012, p.25). La creatividad no se produce en el interior de las personas, sino, más bien, en la interacción entre éstas, su pensamiento y el contexto sociocultural en el que se encuentran.

#### 4.9. La mesa de luz: colores y luces.

Según Martínez- Agut y Ramos (2015):

En las escuelas Reggio Emilia se privilegia el trabajo en espacios abiertos e iluminados, con paneles de vidrio en lugar de paredes, ya que la luz natural es un material más con el cual trabajar (p. 143).

El retroproyector, o retrovisor periscopio, fue de los primeros recursos didácticos tecnológicos utilizados en la II Guerra Mundial para motivar, ilustrar, demostrar, analizar, generar debate o evaluar a los soldados. Este aparato posee una fuente luminosa que transmite luz a través de un material retroproyectable, reflejando su imagen en la pantalla, pared o pizarrón. Es un material de uso habitual en las escuelas de Reggio Emilia, aunque su uso está siendo sustituido por aparatos más modernos, como focos o cañones de proyección.

Vea Vecchi (2013) afirma que: “los retroproyectores han estado constantemente presentes en los centros de Reggio Emilia” (p.79). La autora muestra la curiosidad que sienten dos niños de edades similares (4-5 años), Lucía y Marco, mediante una conversación entre ambos, mientras utilizan el retroproyector para examinar una pinza del pelo. Proyectan la imagen de la pinza sobre un fondo blanco y, a partir de ahí, cada uno hace sus propias conjeturas y las ponen en común. Entre otras, destaca que se dan cuenta de que existe un sistema electrónico que transporta la pinza, puesto que, proyectada sobre la pared, notan que la pinza se ve al revés (Vecchi, 2013). Mediante esta experiencia, se observa cómo los niños descubren y razonan por sí mismos.

Otra experiencia similar, recogida por la autora, es la siguiente: la tallerista propone observar siluetas o figuras a través de la ventana, para que de esta manera los niños trabajen con luces y sombras. Tras colocar las siluetas en la ventana, surge el siguiente diálogo entre dos niños:

“- Samuele: Las hace el sol. Todas son de color blanco.

- Camilla: La sombra aquí es un poco más oscura.

- Samuele: Mira es un dibujo con luz. ¿Ves?, toda la luz está dentro y se queda ahí” (Vecchi, 2013, p. 199).

La maestra se encuentra escuchando el diálogo entre ambos e interviene realizando cuestiones del tipo ¿se puede quedar esta silueta marcada en el suelo siempre?, para que ellos se den cuenta de que las luces y las sombras van cambiando y que no siempre se encuentran en el mismo lugar. Para comprobarlo, colocan unas canicas de colores rodeando el borde de la silueta que se refleja sobre el suelo. Al cabo de un rato vuelven al aula para ver si sigue la sombra y observan que es una sombra “mala” que se ha movido. Esta observación aumenta sus ganas de seguir investigando. Ahora los niños quieren saber por qué se había movido la sombra. Dicha situación les lleva a colocar esta vez materiales translucidos sobre la parte luminosa de la silueta, para seguir investigando. Mediante este juego, como indica Vecchi (2013):

Formas de sombra, formas de luz, objetos transparentes realizados con la luz, la combinación constituye una composición fascinante, hasta el punto de que los niños parecen olvidarse de su problema de detener la sombra y, más que nada, admiran el resultado estético (p. 200).

Este fenómeno de la luz y la sombra fascina a los niños. Vecchi (2013) habla, en relación con este mismo asunto, de otro proyecto: *El taller en la oscuridad*. En él, el aula se dispone con las luces apagadas. En la pared hay colocada una pantalla. Sobre ella, se desprenden rayos de luz mediante un proyector, iluminando la misma. Durante la realización de este proyecto, los niños juegan con en el haz de luz, por ejemplo poniéndose delante de éste para verse reflejados sobre la pantalla. Juegan a descubrir quién es la persona que se esconde tras la sombra, e incluso colocan acetatos de colores delante del proyector para teñir el haz de luz.

La intención de la mesa de luz es similar a la del retroproyector, pues puede servir para mantener la atención de los alumnos y generar curiosidad en ellos, permitiéndoles un juego de experimentación espontánea sobre un asunto que ha demostrado ser de su interés.



Imagen de creación propia. Mesa de luz.

La tecnología está en constante cambio. La mesa de luz, al igual que el retroproyector, podría ser un objeto que acercara a los niños de Educación Infantil a las nuevas tecnologías. Físicamente, es un soporte luminoso que ofrece la oportunidad de apoyar materiales manipulativos sobre él. Luces y colores son los elementos que componen y estructuran la mesa de luz, la cual se presenta como un marco rectangular que tiene un vidrio traslúcido. En su interior hay tubos fluorescentes o cadenas de cables de luces led. Además, el marco tiene un interruptor para conectarla y desconectarla. Algunos modelos tienen mando.

El color básico de la mesa de luz es el blanco, aunque este objeto, que ha progresado, permite actualmente realizar variaciones de colores, los cuales pueden ser seleccionados con el mando, de modo que puede elegirse el color que se desea proyectar en cada momento. Es un material eléctrico, puesto que necesita conexión a la luz, pero no es un material digital, por lo que es sencillo y recomendable para niños de edades tempranas.

La mesa de luz requiere de materiales para apoyar sobre ella, ya que, por sí misma, no ofrece lo necesario para que se desarrolle el aprendizaje. Sin embargo, en combinación con la mesa, se pueden utilizar infinitos objetos de características y composiciones muy diferentes: recipientes, papeles, objetos plásticos, objetos de madera, etc. Materiales que se pueden obtener en tienda y otros, creados por los docentes. Dependiendo de la opacidad o transparencia de los objetos o siluetas que se

apoyen sobre ésta, se podrá realizar una experiencia u otra, en forma de actividades transversales a todas las áreas.

En cuanto a su uso, se parte de la recomendación básica de que el niño debería estar acompañado de un adulto a la hora de manejar la mesa de luz, porque no deja de ser un aparato electrónico puesto en manos de niños de poca edad. Como material didáctico, la mesa de luz es un objeto con el que se pueden trabajar infinitos temas motivadores. Según Beresaluce (2009) los temas trabajados en las aulas de edades tempranas *reggianas* son atractivos para los alumnos, ofreciéndoles estimulación sensorial y curiosidad.

## **5. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.**

Para la realización del presente trabajo de fin de grado, inicialmente se ha llevado a cabo un análisis documental basado en libros y artículos científicos. Todos ellos trataban sobre la escuela Reggio Emilia, mesa de luz, Loris Malaguzzi, arte, creatividad e infancia. La búsqueda de los artículos ha sido realizada en diferentes bases de datos de carácter científico (Dialnet, Scielo, Scopus y también Google académico). Tras leer varios artículos y libros, se han cribado y elegido los materiales que más se ajustaban a la propuesta, tratando de proporcionar una estructura clara al trabajo. Como indican Hernández, Fernández y Baptista (2010):

Las fuentes primarias más utilizadas para elaborar marcos teóricos son libros, artículos de revistas científicas y ponencias o trabajos presentados en congresos, simposios y eventos similares, entre otras razones, porque estas fuentes son las que sistematizan en mayor medida la información (p.57).

A partir de la revisión de fuentes primarias y secundarias, consideramos que existen temas principales, como la escuela Reggio Emilia, su fundador, y el origen de la mesa de luz, aunque también hay temas secundarios como la creatividad, el juego o el arte.

Posteriormente, una vez documentado el tema y extraídas las ideas más importantes, se marcan los objetivos que se pretende conseguir con la realización de una

propuesta de intervención, en la cual se realizarán actividades en grupo y en las que se combinarán diferentes técnicas. Estos objetivos son los siguientes:

- Desarrollar la motricidad fina y la coordinación óculo-manual.
- Potenciar la creatividad de los alumnos.
- Aumentar la capacidad de concentración.
- Identificar y seriar diferentes formas geométricas.
- Conocer los colores y experimentar con ellos.
- Manipular diferentes materiales.

La recogida de información procedente de la puesta en práctica de la propuesta y se realizará a través de la observación directa y sistemática, dentro del aula de Educación Infantil, puesto que se lleva a cabo con alumnos de tres años de edad y es complicado que puedan autoevaluarse ellos mismos o rellenar una rúbrica de encuesta sin copiarse de la del compañero. Por ello, se ha utilizado una metodología cualitativa, “la recolección de datos ocurre en los ambientes cotidianos de los participantes. En el caso de los humanos en su vida diaria: cómo hablan, cómo creen, qué sienten, cómo piensan, como interactúan, etc.” (Hernández et al., 2010, p.409).

Para llevarla a cabo, el maestro ha utilizado como instrumento un documento evaluativo (tabla de creación propia. ANEXO I), en el que aparecen los diferentes ítems a evaluar, que serán los siguientes:

- ¿Participaron todos los alumnos en la actividad?
- ¿Muestran interés y, por lo tanto, están centrados en la actividad?
- ¿Se sentían motivados con la realización de la actividad? ¿son partícipes de ella?
- ¿Han experimentado y criticado los materiales utilizados en la actividad?
- ¿Hubieran podido los alumnos realizar la actividad de manera correcta sin la explicación o ayuda del profesor? (evaluar este ítem en el caso de que la actividad únicamente la realicen los alumnos).
- ¿Se cumplieron los objetivos planteados?
- ¿Se muestra cooperación entre los iguales a la hora de la realización de la actividad?

La evaluación de los objetivos se realizará de la siguiente forma: el maestro observará a los alumnos durante la realización de las actividades. Contará con un diario



de campo, además de la tabla evaluativa. En el cuaderno se anotará, a lo largo de cada actividad, si se están cumpliendo los objetivos o no y, en su caso, cuál es el motivo.

Por tanto, en nuestro trabajo, se recurre a una metodología de investigación cualitativa, basada en la revisión de fuentes documentales y acompañada de una propuesta didáctica que se lleva a la práctica en un aula de tres años de Educación Infantil del colegio Gerardo Diego de Golmayo, Soria. A lo largo de la realización de la propuesta, se debe tener en cuenta que se realiza una investigación aplicada en el campo de estudio. El investigador debe utilizar una observación participante, pero sin influenciar a los alumnos sobre sus creencias. En el caso del aula de Educación Infantil no se debe interrumpir a los alumnos cuando están realizando las actividades.

## **6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

Mi propuesta consiste en incorporar la mesa de luz al aula de tres años. La mesa de luz es un recurso poco utilizado por los maestros de educación infantil, por lo que está poco explotado dentro de las aulas educativas. En las primeras edades se considera un buen recurso, puesto que posee la capacidad de aumentar la atención de los alumnos.

Con esta propuesta se pretende que los alumnos se beneficien de los efectos estimulantes de la luz a través de diferentes colores, materiales, elementos naturales, y diferentes texturas, permitiendo la interacción entre los distintos elementos y formas, y fomentando así el aprendizaje y el desarrollo de la creatividad artística.

La intervención está compuesta de siete sesiones. Las sesiones están divididas en cuatro bloques y en cada bloque hay diferentes actividades para realizar con los alumnos.

### **6.1. Metodología de intervención.**

Se aplicará una metodología activa, participativa y constructivista, en la que se pretende que los alumnos sean los protagonistas de su propio aprendizaje. Se fomentará la creatividad, la motivación, la imaginación, junto a las ganas de descubrir y manipular materiales sobre la mesa de luz.

Se pondrá en práctica, además, el trabajo cooperativo, mediante el cual los niños deben respetar a sus compañeros, escuchándolos o ayudándolos en la realización de las actividades. De este modo, los alumnos también deben aprender a respetar su turno para realizar la actividad, no manipular los materiales si está otro compañero utilizándolos. Es bueno que los alumnos se enfrenten a retos por sí mismos y aprendan de sus propios errores.

Basándonos en la ORDEN ECI/3960/2007, del 19 de Diciembre, por la que se establece el currículo de educación infantil, se considera que los principios metodológicos llevados a cabo con la propuesta didáctica son:

- Atención a la diversidad. Se tienen en cuenta las características de todos los alumnos a la hora de la realización de actividades.
- Aprendizaje significativo. Los niños deben relacionar el conocimiento previo con el nuevo adquirido. Se parte de las ideas previas del alumno sobre el tema a trabajar y luego se amplían teniendo en cuenta sus motivaciones e intereses. Las ideas previamente adquiridas o trabajadas en su día a día serán las que se pongan en práctica sobre la mesa de luz, creando y adecuando el material para que puedan ser llevadas a cabo.
- Enfoque globalizador. Se pretende trabajar todas las áreas del currículum de segundo ciclo de Educación infantil a través de la mesa de luz.
- Se da prioridad en la mayoría de las actividades al juego, ya que se pretende que sean un juego para los niños y que de esta manera aprendan de manera entretenida, divertida y lúdica.

Para la realización de la mayoría de las actividades separaremos a los alumnos en grupos reducidos, siguiendo la metodología reggiana, aunque en ocasiones se realizará alguna actividad en gran grupo, es decir, participarán todos los alumnos de la clase en la actividad. Separando a los alumnos se pretende aumentar su nivel de concentración y aprendizaje. Por otro lado, realizando actividades en gran grupo se pretende fomentar la cooperación y el respeto.

## **6.2. Temporalización.**

La propuesta de intervención se llevará a cabo en un aula de tres años durante los meses de marzo y abril, meses encuadrados dentro del segundo trimestre. Para el desarrollo de la propuesta se utilizará la hora de después del recreo de los martes y jueves. Unos alumnos la realizarán los martes y otros los jueves, puesto que la clase quedará en la mayoría de las ocasiones dividida en dos grupos. Por ello, habrá un grupo de nueve alumnos y otro de ocho. De esta manera, se puede observar más detenidamente a cada alumno y, posteriormente, se pueden adaptar las actividades a las necesidades de cada alumno.

Las actividades durarán en torno a 30-40 minutos, ya que si utilizamos más tiempo para su realización, ello puede causar aburrimiento y conllevar una pérdida de concentración.

### 6.3 Competencias curriculares.

De las competencias curriculares establecidas en el DECRETO 122/2007 de Educación Infantil de Castilla y León utilizaremos las siguientes:

- Comunicación lingüística: a lo largo del desarrollo de las actividades los alumnos intercambiarán comentarios con los compañeros y, además, en las sesiones 4 y 6 se narran historias que favorecen esta comunicación.
- Matemática: se trabaja en primer lugar en la sesión 2, en la cual se trabajan los números del uno al diez y las cantidades. En segundo lugar, en la sesión 3, donde aprenden figuras básicas como el triángulo, el rectángulo y el cuadrado y las diferencias entre éstas.
- Conocimiento e interacción con el mundo físico: se trabaja con la manipulación de materiales de diferentes texturas y colores en casi todas las sesiones, o el conocimiento de elementos del entorno en la sesión 4.
- Cultural y artística: se trabaja mediante el desarrollo de la creatividad, más específicamente en la sesión 7, pero con el trabajo con la mesa de luz, en la mayoría de las ocasiones se intenta fomentar esta competencia.
- Aprender a aprender: los niños, jugando y adquiriendo nuevos conocimientos, estarán aprendiendo normas de comportamiento o a cerca del uso de la mesa. Previsiblemente, también aprenderán a respetar su turno y el de sus compañeros.
- Autonomía e iniciativa personal: durante la realización de las actividades, los niños serán los protagonistas, por lo que tendrán que realizarlas de manera autónoma en muchas ocasiones.

Una vez señalada la relación de nuestra propuesta con las competencias del currículo oficial, pasemos a describir ahora las actividades.

### 6.5. Actividades.

A continuación se reflejan las actividades que componen mi propuesta para llevar a cabo en un aula, junto con los objetivos y el material que se ha de usar para la realización de cada una de ellas. Todas las actividades, menos la de creación de material, serán realizadas sobre la mesa de luz. No obstante, la actividad de creación se realiza para que después se pueda utilizar el material sobre la mesa de luz.

<b>Sesiones</b>	<b>Actividad</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Recursos materiales</b>
<b>Sesión 1</b>	¿Qué es la mesa de luz	-Conocer ideas previas de los alumnos. -Dar a conocer la mesa de luz y sus posibles usos.	Aula. Papel. Bolígrafo.
<b>Sesión 2</b>	Cuento hasta 10.	-Trabajar los números. - Relacionar la grafía-cantidad de los números.	Números traslúcidos. Fichas traslúcidas.
<b>Sesión 3</b>	El gusano de las figuras.	-Reconocimiento de figuras geométricas. -Construir series en base a un patrón.	Gusano: gomaeva, papel celofán, limpia pipas. Figuras: gomaeva.
<b>Sesión 4</b>	Cuento. “Torposa la mariposa”.	- Captar la atención visual y auditiva de los alumnos.	Figuras: cola y pintura. Cuento (ANEXO II)
<b>Sesión 5.</b>	Creación material para la mesa.	-Trabajar la motricidad fina y la creatividad.	Plantilla mariposa. (ANEXO III). Punzón. Papel celofán. Celo.
<b>Sesión 6.</b>	Gafas transformadoras.	-Identificar los colores.	Plantilla gafas de papel. Papel celofán para los cristales traslucidos. Cuento (ANEXO IV).
<b>Sesión 7.</b>	Seres creativos 1.	-Fomentar la libertad de expresión.	Bandeja transparente. Pan rallado y tarjetas de creación propia con diferentes trazos.
	Seres creativos 2.	-Extraer la creatividad de los alumnos.	Bolsas congelado herméticas y pintura acrílica líquida.

Tabla actividades. Elaboración propia. Sesiones, objetivos y material necesario.

## 6.6. Desarrollo de las actividades en el aula

### Bloque de desarrollo del conocimiento del alumnado.

#### **Actividad 1. ¿Qué es la mesa de luz?**

Esta sesión es el punto de partida de la propuesta de intervención. En ella se pretende que los alumnos muestren sus conocimientos previos al trabajo con la mesa de luz.

Durante la asamblea, los niños se disponen sentados en sillas en semicírculo para mantenerlos atentos. En el centro se encuentra la mesa de luz. Se conecta y se les lanzan las siguientes preguntas: ¿sabéis que es esta mesa y para qué sirve? ¿Podríamos jugar con ella, o necesitaríamos algo más?



Imagen de creación propia. Qué conocen y qué quieren saber los niños.

Bloque de lógico matemática.

**Actividad 2. Asamblea con los números. Asociación de signficante y significado.**

Con esta actividad se pretende que los alumnos trabajen conceptos de lógico matemática, concretamente que sepan relacionar la grafía de un número con su cantidad exacta.

Desarrollo:

Para la realización de esta actividad se colocan sobre la mesa de luz unos números traslucidos, números del uno al diez. Por otro lado, se les entregan unas fichas de colores. Los alumnos deben colocar tantas fichas como sean necesarias para conseguir el número dado.

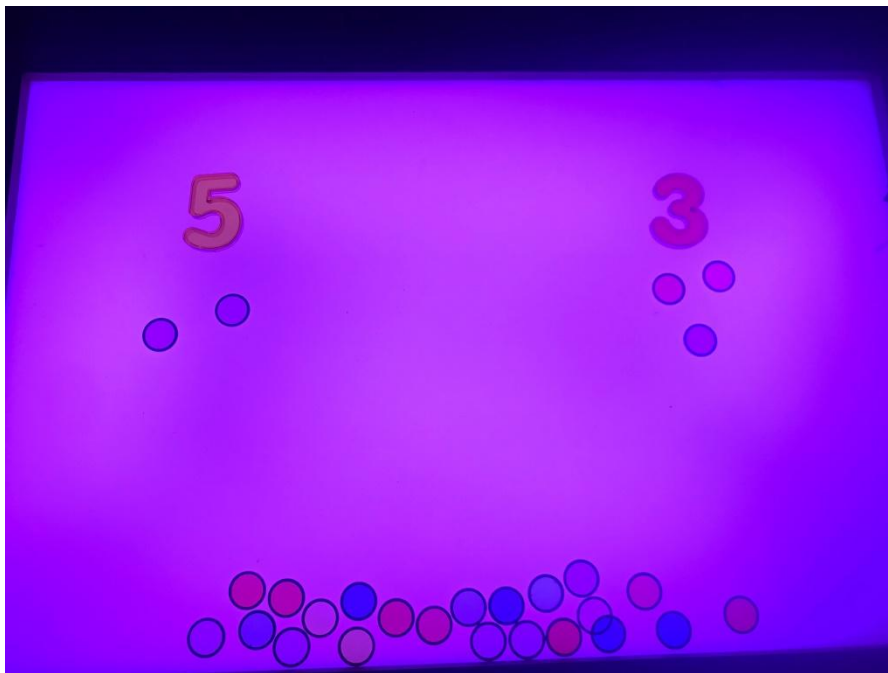


Imagen de creación propia. Números y fichas.

**Actividad 3. Figuras geométricas.**

Con el desarrollo de esta actividad se pretende que los alumnos interioricen bien la imagen del triángulo, cuadrado y rectángulo, que sepan diferenciarlos y también llevar a cabo seriaciones fijándose en un patrones concretos.

Desarrollo:

Antes de comenzar la actividad, se repasarán las figuras geométricas que van a ser utilizadas durante de la actividad.

Se disponen, sobre la mesa de luz, dos cabezas de gusano de elaboración propia con una línea como base de cola de cada gusano. El gusano de arriba será el que sirva de referencia a los alumnos. En éste se coloca un cuadrado, un triángulo y un rectángulo. Debajo de los dos gusanos se colocarán más triángulos, cuadrados y círculos, los alumnos deberán de elegir la forma adecuada y repetir el orden de las figuras colocadas en el gusano de la parte superior, sobre el gusano de la parte inferior.



Imagen de la autora. Intervención propia.

Bloque literario y creativo.

#### **Actividad 4. Cuento de *La mariposa Torposa*.**

Con esta actividad se pretende captar la atención de los alumnos e intentar que aprendan a diferenciar al menos algún elemento del entorno, concretamente del huerto, y familiarizarse con hortalizas y verduras.

Para la realización de los dibujos (figuras) que se colocarán sobre la mesa de luz, necesitaremos cola blanca y acrílico. Puesto que todavía no hay demasiados materiales



translucidos, con este método se consigue que la luz traspase la figura y quede llamativo.



Imagen de creación propia. Materiales de creación propia.

Desarrollo:

Se les contará a los alumnos este cuento de creación propia (ANEXO II) que trata sobre una mariposa y los elementos del huerto. El maestro irá colocando sobre la mesa y moviendo los personajes del cuento.



Imagen de creación propia. Intervención en el aula.

### **Actividad 5. Creación de material para la mesa de luz.**

Con esta actividad, se pretende trabajar la motricidad fina de los alumnos, aumentar su capacidad creativa y potenciar la cooperación.

Para su realización necesitaremos preparar unas mariposas con círculos en el interior de las alas, triángulos o cualquier figura que se pueda puntear bien para extraerla con el punzón. Posteriormente, se utilizará papel celofán recortado en cuadritos a la medida del hueco que queda en las alas, una vez punteado, y celo, para tapar el hueco de la figura que hayamos extraído.

Desarrollo:

Primero se les entregará a los alumnos una mariposa que deberán colorear con pinturas de madera, posteriormente, con el punzón, deberán sacar los dos círculos y los dos triángulos que tiene la mariposa (en línea discontinua). Por último, con la ayuda de un adulto, pegarán papel celofán de colores en los huecos que han quedado tras sacar los dos triángulos y los dos círculos de las alas de la mariposa.



Imagen de creación propia, en la que se muestran las mariposas creadas por los niños.

## Actividad 6. Gafas transformadoras.

Con esta actividad se pretende que los alumnos conozcan los colores, mediante el impacto que les produce el cambio de color al ponerse las gafas.

Para su realización, debemos crear unas gafas con cristales traslucidos; las gafas son de papel y los cristales son de papel celofán.

Desarrollo:

Se les entregarán a los alumnos unas gafas con cristales amarillos y otras con cristales rojos. Se les contará una historia que habla sobre la primavera y sus cambios de tiempo. (ANEXO IV).

Siguiendo la narración de este cuento, cuando la cometa se encuentre con diferentes amigos, los alumnos tendrán que ponerse las gafas que indique este personaje. Además, el maestro deberá poner en la mesa el color que, mezclado con el color de los cristales de las gafas, dé como resultado otro color.



Imagen de creación propia. Colores de las gafas.

Bloque artístico y creativo.

### **Actividad 7. Seres creativos.**

#### Actividad 1.

Con esta actividad se pretende desarrollar la motricidad fina de los alumnos, mediante materiales poco comunes para ellos, como el pan rallado.

En esta actividad, el material que se apoya sobre la mesa es una bandeja de plástico transparente rellena de pan rallado y unas tarjetas, en las cuales habrá diferentes trazos dibujados: espirales, soles, líneas, etc.

Desarrollo:

Se les pide a los alumnos que, fijándose en las tarjetas entregadas y utilizando su bolígrafo mágico (su dedo), plasmen la misma imagen que en las tarjetas.



Imagen de creación propia. Trazos.

#### Actividad 2.

Con esta actividad se busca formar seres creativos mediante la libertad de expresión, dando pie, a la libre experimentación.

Para llevarla a cabo, apoyaremos sobre la mesa dos bolsas transparentes con cierre hermético rellenas de pintura líquida.



Imagen de creación propia. Material actividad.

#### Desarrollo:

Se pegarán dos bolsas, una de cada color, rellenas de pintura en la mesa de luz. Sobre ellas, utilizando su bolígrafo mágico, los niños pueden dibujar lo que quieran. El resto de compañeros tiene que usar su imaginación y descubrir qué es lo que el compañero ha dibujado. Una vez acertado lo dibujado, se pasa la palma de la mano haciendo presión sobre la bolsa utilizada para hacer desaparecer el dibujo y para que el siguiente compañero pueda delinear su dibujo, empezando de nuevo.

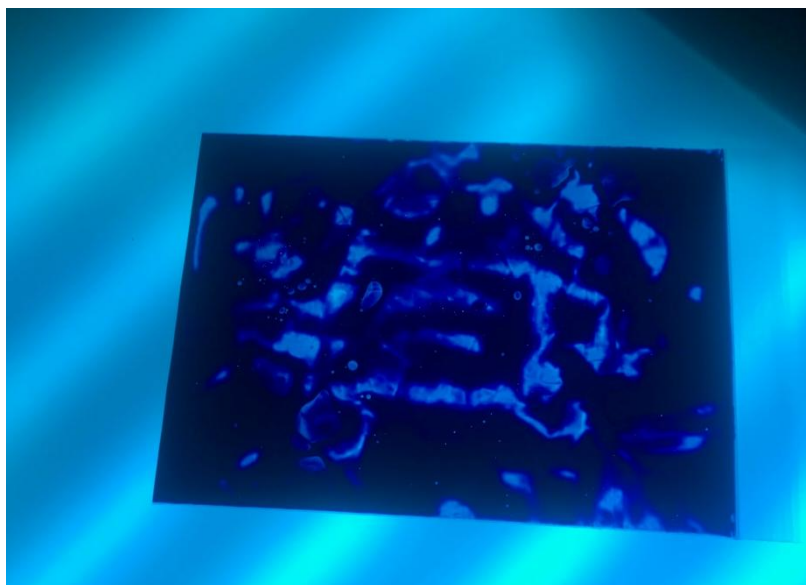


Imagen de creación propia. Dibujo camión.

## **6.5. EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN.**

Como he indicado en la metodología de investigación del trabajo, la evaluación se realizará mediante el proceso de observación participante por parte del profesor. Éste contará con una tabla con diferentes ítems que deberá rellenar y con un diario de campo en el que anotar los sucesos importantes que se den dentro del aula. Mediante el uso de estas estrategias e instrumentos, el maestro podrá evaluar los objetivos propuestos en cada una de las actividades.

## 7. EXPOSICIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

En base a lo reflejado en el documento de evaluación mencionado anteriormente, se puede observar, en primer lugar, que la mayoría de los niños han intervenido en la realización de las actividades. Es más, muchos de ellos mostraban inquietud porque les llegara el turno para interactuar con los materiales. Hay que mencionar un caso de un alumno en concreto que no sentía excesivo interés en la realización de las actividades, quedando alejado de la mesa, por norma general. Con este alumno se trabajó sobre la mesa de luz en la hora de trabajo en rincones, dejándole experimentar con los materiales a su libre albedrío y, finalmente, cogió el gusto por este elemento, queriendo realizar las actividades junto con sus compañeros.

Al estar interesados en la actividad, los alumnos, por norma general, muestran un nivel alto de concentración en la misma, evadiéndose de lo que les rodea. Para ello se ha procurado crear, para cada una de las actividades, un ambiente adecuado, apagando las luces del aula y tapando los agujeros de la puerta por los que entraba luz. Cuando se queda la clase completamente a oscuras para la realización de la primera actividad, algunos alumnos, los primeros minutos, sienten inseguridad, a la vez que ganas por trabajar sobre la mesa de luz. En las siguientes actividades este “miedo” desaparece y constantemente piden que conectemos la mesa de luz, puesto que ha pasado a formar parte de su rincón de juego. Se puede decir que el ambiente que se crea con las luces apagadas y la mesa de luz iluminada motiva a los alumnos, haciéndoles aumentar su concentración. Mediante estas experiencias se ha podido comprobar que, en líneas generales, la creación de este ambiente, un poco “mágico”, propicia la atención y la concentración.

En cuanto al uso de materiales nombrado anteriormente, se comprueba que los alumnos muestran interés hacia ellos. Esto se puede afirmar puesto que, una vez finalizada la actividad y encendidas las luces, los niños seguían manipulándolos, incluso pensando en nuevos juegos que podrían realizar con ellos. En la mayoría de las actividades los materiales eran innovadores, los alumnos nunca antes los habían visto, y cada actividad requería un material diferente, pudiendo éstos observar y palpar elementos de diferentes tamaños y texturas. La aparición de nuevos



materiales sobre la base luminosa, desconocidos para ellos, ha sido un hilo de “enganche”. En este sentido, manipular materiales traslucidos y de diferentes texturas ha sido favorecedor para el buen funcionamiento de las actividades.

En cuanto a la realización de actividades sin instrucciones dadas por el maestro, hubiera sido complicado, puesto que se ha podido observar que les llamaba más la atención jugar, tocar y mover los materiales de la mesa de luz que pensar si existía cualquier tipo de relación entre ellos para poder realizar una actividad. Evidentemente, hubieran experimentado y adquirido nuevos conocimientos hablando entre ellos, pero no hubieran conseguido alcanzar los objetivos propuestos para cada actividad de la manera estructurada que se ha planteado.

Durante el desarrollo de actividades como la de realización del material para la mesa, o la de colocar el número correspondiente de fichas, se ha observado un ambiente cooperativo. Cuando los alumnos detectaban que un compañero iba más atrasado, o que se quedaba bloqueado a la hora de poner el número de fichas adecuado, mostraban gran interés en ayudarlo, cogiendo las pinturas o el punzón en el caso de la actividad de los números, o señalando con el dedo la ficha o fichas que debían quitar para conseguir tener la misma cantidad que la que indicaba el número. En relación con esto último, si el número estaba al revés porque estaban colocados en el otro lateral de la mesa (no de la manera habitual en la que ellos están acostumbrados a verlo) ello suponía mayor esfuerzo a la hora de ayudar a los compañeros y de realizar la actividad.

Observando y escuchando, los alumnos desarrollan la capacidad visual y auditiva. Con el ambiente creado en el aula donde se realizan las actividades con la mesa de luz, es posible que sucedan ambos fenómenos; los niños muestran interés por ver nuevos elementos apoyados sobre la mesa, a la vez que se va narrando y se va poniendo nombre a las figuras que van apareciendo sobre la mesa. Las figuras translúcidas, creadas con cola y pintura, plásticos o papel celofán de diferentes colores, algunas de ellas colocadas dentro de un marco de gomaeva, son atractivas para el alumnado, creando en ellos cierto interés a la hora de manipularlas y observar cómo se visualizan a través de la mesa.



Por otra parte, se puede observar que los alumnos muestran gran interés a la hora de realizar las actividades. Particularmente, las actividades en grandes grupos se realizan con éxito, quedando los alumnos callados e hipnotizados al estar únicamente encendida la superficie sobre la que trabajan, la mesa de luz. Llamativamente, el poder de concentración ha aumentado considerablemente dentro de este aula. Al acostumbrarse a realizar las actividades sobre la mesa de luz en silencio, muchos alumnos están transportando esta actitud al resto de actividades, como por ejemplo puede ser la asamblea.

## **8. DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

De acuerdo con lo reflejado en el marco teórico, se puede corroborar que las metodologías en las que son participes los niños son eficaces dentro de las aulas, cumpliendo un papel fundamental en ellas la creación de un ambiente favorecedor en los alrededores de dónde esté trabajando el niño. Indudablemente, ello propicia una mejora a la hora de la adquisición de nuevos conocimientos.

La expresión artística como materia transversal a todas las áreas del currículo es un instrumento poco explotado y muy eficaz. Ésta, unida a la creación de materiales por parte de los maestros, realizados con la intención de satisfacer las necesidades y las peticiones de los alumnos, junto con nuevas técnicas artísticas, es un foco para atraer al alumnado. Los niños, cada día quieren conocer nuevos recursos para emplear sobre la superficie luminosa. Lo que ellos consideran un juego es un verdadero amuleto de aprendizaje. Además, la realización de materiales por parte de los alumnos otorga a éstos un rol de poder; una vez acabado el material se fascinan y no dejan de mencionar lo bien que les ha quedado y las ganas que tienen de colocarlo sobre la mesa de luz.

Se puede contemplar cómo la creatividad escondida en las mentes de los niños de edades tempranas no deja de sorprender al adulto y de activar la imaginación y las ganas de seguir conociendo en el resto de compañeros. Cuando un niño tiene una idea creativa, suele ser llamativa para el resto de la clase, y por lo general los demás quieren realizar, por ejemplo, un dibujo más original que el que ha realizado su compañero o una mezcla de colores más explosiva.

Se puede decir que la mesa tiene “poderes mágicos” a la hora de captar la atención de los alumnos. Quizás sea por el miedo a que no ven lo que hay alrededor de la mesa, aunque saben que están en su aula habitual. O quizás la mesa suscite de verdad el interés de ellos, consiguiendo aislarlos de otros estímulos, de manera que, en el caso de las actividades grupales, tienen realmente ganas de que llegue su turno para realizar su intervención.

El fenómeno de los cambios de color a la hora de ponerse unas gafas u otras, deja desconcertados a los niños. Para ellos es complicado entender el cambio, si a priori no se les ha explicado nada relacionado con el tema de los colores. Aunque hayan trabajado los colores y los diferencien, aún son pequeños para saber cómo se crean. Sin embargo, este fenómeno puede conllevar reflexión y la adquisición nuevos conocimientos de manera inconsciente y a un nivel intuitivo.

## **9. CONCLUSIONES**

Observando y escuchando, los alumnos desarrollan la capacidad visual y auditiva. Con el ambiente creado (luces apagadas) en el aula donde se realizan las actividades con la mesa de luz, es posible que sucedan ambos fenómenos.

Las figuras translucidas, creadas con cola y pintura, plásticos o papel celofán de diferentes colores, y algunas de ellas colocadas dentro de un marco de gomaeva, son atractivas para el alumnado, creando en ellos cierto interés a la hora de manipularlas y observar cómo se visualizan a través de la mesa. De acuerdo con la cuarta hipótesis planteada en este trabajo, los materiales que se apoyan sobre la mesa de luz, sí suscitan el interés de los niños.

Se puede observar que los alumnos muestran gran interés a la hora de realizar las actividades, lo que atañe especialmente a las actividades en grandes grupos, ya que los alumnos se quedan callados e hipnotizados al estar únicamente encendida la superficie sobre la que trabajan, la mesa de luz. Se comprueba entonces que este objeto sí es un foco que sirve para captar la atención de los niños

El poder de concentración ha aumentado considerablemente dentro de esta aula. Esta conclusión ha sido verificada mediante la observación posterior en el resto de

actividades realizadas en el aula. Al acostumbrarse a trabajar sobre la mesa de luz en silencio y respetando su turno, se ha observado que muchos de los alumnos han transportado este conocimiento al resto de actividades, como por ejemplo puede ser la asamblea. Niños muy inquietos que interrumpían infinidad de veces ya no lo hacen, manteniendo y mostrando verdadero interés en lo que están contando sus compañeros o la profesora.

La creatividad y la imaginación fluyen con naturalidad por las mentes de los alumnos siempre y cuando sean ellos los protagonistas de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando sienten que son libres, es cuando estas dos cualidades sorprenden al maestro que observa a sus alumnos.

En conclusión, se puede decir que la mesa de luz es un objeto que potencia el aprendizaje de los alumnos, evadiéndolos, en la mayoría de los casos, de lo que tienen a su alrededor y haciendo que se centren. En este sentido, podemos decir que es un recurso que tiene “poderes” a la hora de aumentar la atención y la concentración.

## 10. BIBLIOGRAFÍA.

- Abad, J. (2006). La escuela como ámbito estético según la pedagogía reggiana. *Revista Aula de Infantil*, 10-16. Recuperado de: [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/43283464/LA\\_ESCUELA\\_COMO\\_AMBITO\\_ESTETICO\\_SEGUN\\_LA\\_PEDAGOGIA\\_REGGIANA\\_Javier\\_Abad.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1531391514&Signature=D71DS02IYkSOU%2FWa5MNY77YAjW8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLA\\_ESCUELA\\_COMO\\_AMBITO\\_ESTETICO\\_SEGUN\\_LA.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/43283464/LA_ESCUELA_COMO_AMBITO_ESTETICO_SEGUN_LA_PEDAGOGIA_REGGIANA_Javier_Abad.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1531391514&Signature=D71DS02IYkSOU%2FWa5MNY77YAjW8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLA_ESCUELA_COMO_AMBITO_ESTETICO_SEGUN_LA.pdf)
- Agut, M. P. M., y Hernando, C. R. (2015). Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: experiencia en la formación de educadores infantiles. En *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación* (pp. 139-151). Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5207311.pdf>
- Anónimo, (2007). Reggio Emilia: construir con y para los niños. *Altablero*. Consultado en: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-133936.html>
- Beresaluce, R. (2008). *La calidad como reto en las escuelas de educación infantil al inicio del siglo XXI: las escuelas de Reggio Emilia, de Loris Malaguzzi, como modelo a seguir en la práctica educativa* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=55463>
- Beresaluce, R. (2009). Las escuelas reggianas como modelo de calidad en la etapa de Educación Infantil. *Aula abierta*, 37 (2), 123-130. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3088583>
- Beresaluce, R. (2011). *Las escuelas municipales de Reggio Emilia como modelo de calidad en la etapa de educación infantil*. Alicante, España. Editorial Club Universitario. Recuperado de: [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=9Hs0DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA2&dq=nidos+y+escuelas+de+la+infancia&ots=CeFNxuKH\\_e&sig=G8PkdmkoIfKN TT2iG42LFEtn6vE#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=9Hs0DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA2&dq=nidos+y+escuelas+de+la+infancia&ots=CeFNxuKH_e&sig=G8PkdmkoIfKN TT2iG42LFEtn6vE#v=onepage&q&f=false)

- Bueno, I. M. (2015). *Reggio Emilia, una manera diferente de trabajar en Educación infantil*. (T.F.G., Universidad de Granada). Recuperado de: [http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/40700/Bueno\\_Rodr%EDguez\\_Isabel\\_Mar%EDa.pdf?sequence=1](http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/40700/Bueno_Rodr%EDguez_Isabel_Mar%EDa.pdf?sequence=1)
- Cavallini, I., Quinti, B., Rabotti, A., y Tedeschi, M. (2017). Las arquitecturas de la educación: El espacio de lo posible. La cultura del habitar en la experiencia de las escuelas municipales de educación infantil de Reggio Emilia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6 (1). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5989970&orden=0&info=link>
- 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. Recuperado de: <http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-122-2007-27-12-establece-curriculo-segundo-ciclo-ed>
- Duarte, M. (2015). *La captura de una señora llamada Creatividad*. (T.F.G., Universidad de Granada) Recuperado de : [http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/40781/Duarte\\_Ferrer\\_Mar%C3%ADA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/40781/Duarte_Ferrer_Mar%C3%ADA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Fernández Guillén, I. (2015). Encender la bombilla de la creatividad en los alumnos de Educación Infantil con la metodología innovadora de Reggio Emilia. (T.F.G., Universidad de Granada). Recuperado de: [http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/40787/Fern%Elndez\\_Guill%E9n\\_Inmaculada.pdf?sequence=1](http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/40787/Fern%Elndez_Guill%E9n_Inmaculada.pdf?sequence=1)
- Fernández, I, Eizagirre, A., Arandia, M, Ruiz de Gauna, P. y Ezeiza, A. (2012). Creatividad e innovación: claves para intervenir en contextos de aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55124596003.pdf>
- Friedman, L. C. (2013). El atelier: de Reggio Emilia a Marzagán. *Infancia: Educar de 0 a 6 Años*, (142), 26-32. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4489479>

- García M, I. (2015). Vivir y atravesar la experiencia educativa de Reggio Emilia. *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*, (42). Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/viewFile/260/246>
- Gutierrez, B. (2002). La luz como elemento expresivo de la narrativa audiovisual. *Comunicar*, (18), 101-110 Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15801816>
- Hernández, B y Sánchez. M (2000). *Educación artística y arte infantil*. Madrid: Fundamentos. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/232473.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C y Baptista, M.P, (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro.
- Hoyuelos, A. (2009). Ir y descender a y desde Reggio Emilia. *Participación Educativa*, 171-181, noviembre. Recuperado de: <http://www.redined.mepsyd.es/xmlui/handle/11162/91895>
- Hoyuelos, A. (2014). Loris Malaguzzi 2014. *Aula de Infantil*, 74,29-32.
- Lowenfeld, V. y Brittain, W. L (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos aires: Kapelusz.
- Malaguzzi, L. (1971). La nuova socialità del bambino e dell'insegnante attraverso la esperienza della gestione sociale nelle scuole dell'infanzia. *FAMIGLI, L. et al. La gestione sociale nella scuola dell'infanzia*. Roma: Editori Riuniti.
- Malaguzzi, L. (2011). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona, España, Ediciones octaedro.
- Malaguzzi, L., Rodari, G., Munari, C. R., Tonucci, F., y Bruner, J. (1996). *Los cien lenguajes de los niños. Nidos y Escuelas de la Infancia, Instituciones de la Municipalidad de Reggio Emilia*. Reggio Emilia: Reggio Children.

Molina, A. (2013). *Expresión, comunicación y representación de vivencias en las creaciones artísticas de niñas y niños*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Alicante, Alicante.

Muñoz, M. (2013). *Ver, pensar y sentir: La educación Infantil en Reggio Emilia. Un modelo a seguir en la práctica educativa*. (T.F.G., Universidad de Palencia). Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/4778/1/TFG-L326.pdf>

ORDEN ECI/3960/2007, del 19 de Diciembre, por la que se establece el currículo de educación infantil. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2008/01/05/pdfs/A01016-01036.pdf>

Pegueroles, A. (2015). *Una aproximación al atelier*. (T.F.G., Universidad Internacional de la Rioja). Recuperado de: [https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2846/Agnes\\_Pegueroles\\_Fava.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2846/Agnes_Pegueroles_Fava.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Sarlé, P., y Berdichevsky, P. (2010). Juego y arte en la educación infantil. *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana*, (1) p. 52.

Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Madrid, España: Morata.

## 11. ANEXOS.

### ANEXO I.

ITEM DE OBSERVACIÓN.	SÍ	NO
¿Participaron todos los alumnos en la actividad?		
¿Muestran interés y por lo tanto están centrados en la actividad?		
¿Se sentían motivados con la realización de la actividad? ¿Son participes de ella?		
¿Han experimentado y criticado los materiales utilizados en la actividad?		
¿Hubieran podido los alumnos realizar la actividad de manera correcta sin la explicación o ayuda del profesor? (evaluar este ítem únicamente en el caso de que la actividad únicamente la realicen los alumnos).		
¿Se cumplieron los objetivos planteados?		
¿Se muestra cooperación entre los iguales a la hora de la realización de la actividad?		



## ANEXO II.

# LA MARIPOSA TORPOSA.

---

Había una vez una mariposa llamada Torposa a la que le encantaba conocer nuevos lugares. Cada mañana volaba y volaba para hacer nuevos amigos.

Un día el aire soplaba mucho, se escuchaba shhhshhhhhshhhhhh. Torposa no podía mover sus alas por culpa del viento así que cerró sus ojos, y voló y voló (apagar mesa). shshshshshshshshshshshshshshshshsh.

Pum. (Encender mesa de luz).

De repente, Torposa dejó de escuchar el ruido del aire y escuchó una voz que decía: “mirad chicos qué mariposa tan bonita. Es rosa”.

Torposa asustada les dijo:

- No sé quién sois. El viento me ha traído hasta aquí.
- Yo soy Tomatín y soy un poco parlanchín.
- Yo soy Cebollín y me dicen que soy un poco enfadadín.
- Yo soy Margarit y soy una flor del jardín.
- Pues... Yo soy Torposa una mariposa rosa y me gusta mucho volar, pero hoy he viajado demasiado lejos. Quizás ahora no sepa volver a mi casa con mi mamá por culpa del viento.
- Del viento pimientito dijo Tomatín.
- ¿Quién es el viento pimientito? Preguntó Torposa.
- El viento pimientito es nuestro amigo. Es el papá de todos los vientos. Es el que les hace soplar a los demás vientos.
- Y... ¿vosotros podréis decirle si me puede llevar a mi casa con mi mamá? Preguntó Torposa .
- Pues... lo vemos muy pocas veces, pero tengo una idea -dijo Margarit-. Si todos juntos gritamos y le llamamos, seguro que nos escucha y viene para ayudarte.
- De acuerdo, vamos a ello.
- A la de tres decimos todos: “Viento pimientito, ¿puedes venir un momento?”
- Oh, no nos ha escuchado -dijo Torposa, entristecida-.
- Tengo otra idea dijo Tomatín. Llamaré al resto de amigos del huerto y, entre todos, seguro que sí nos escucha.

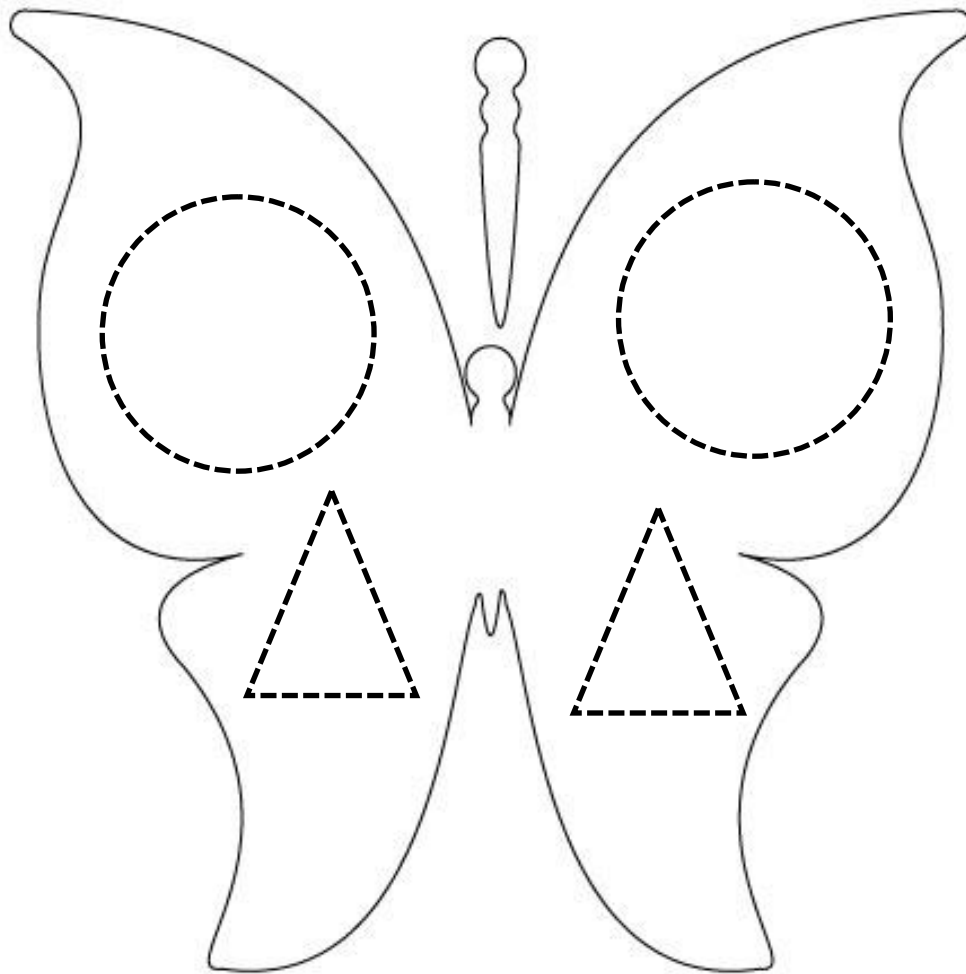
Como eran muy buenos amigos, Horia, la zanahoria y Tatas, las patatas que eran sus vecinas, se acercaron para ayudarles. Así que, de nuevo, se dispusieron a llamar al viento pimientito.

- ¡Uno, dos y tres!: “Viento pimientito, ¿puedes venir un momento?” (todos juntos).

Dicho y hecho, el viento pimientito llegó al instante para poder cumplir el deseo de Torposa.

Torposa fue feliz en su casa de nuevo y... colorín colorado este cuento ya ha acabado.

**ANEXO III.**



#### ANEXO IV.

Un día de primavera, la cometa Lola estaba volando cerca del cielo. Sus dueños, Ana y Marcos, la habían sacado del cajón de los juguetes. Ella siempre solía volar los días en los que el cielo estaba claro en verano (color de la mesa azul clarito, los niños sin gafas), solía llevar unas gafas para que no le molestara el sol.

Pero esta vez era primavera y cuando estaba disfrutando del paisaje y del color del cielo, escuchó unos ruidos que no le gustaron nada. Por desgracia el cielo empezó a cambiar de color, y ya no le gustaba tanto. Desde lo más alto gritó – ¡Ana, Marcos! ¡Mirad lo que le está pasando al cielo! ¡Poneos mis gafas, que me las he dejado, y seguro que lo veis todo mejor! (Los niños se ponen las gafas rojas, el color de la mesa es azul). – ¡Es increíble! Llevas razón, Lola, el cielo está de color... (Cuando se ponen las gafas, cambiar a color morado la mesa de luz). – Todavía no llueve- dijo Ana- y si llueve nos refugiaremos en el porche de casa y así podremos aguantar un rato más mirando al cielo y observar qué pasa cada vez que nos pongamos tus gafas.

Cada vez se escuchaban más truenos, y justo cuando cayó un rayo, Marcos se puso las gafas (los niños se ponen las gafas, se cambia el color de la mesa) para ver cómo estaba el cielo y observó que estaba de color... (azul oscuro).

Cada vez estaba más oscuro (apagar mesa), se les había hecho tarde y los niños decidieron guardar la cometa e irse a dormir, pero tenían muchas ganas de ver de qué color estaría el cielo a la mañana siguiente. Nada más levantarse, se pusieron las gafas de Lola (cambiar las gafas de los niños) y solo veían el color.... amarillo. ¡El sol había salido y todo había vuelto a la normalidad! Lola y los niños estaban muy contentos.