



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL,
PLÁSTICA Y CORPORAL**

TRABAJO FIN DE GRADO:

LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA A TRAVÉS DEL CUERPO

**Presentado por MIREIA SANZ ANDRÉS para optar al Grado de
Educación Infantil por la Universidad de Valladolid**

Tutelado por:

SOFÍA MARÍN CEPEDA

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Grado proyecta un recorrido por la expresión artística, utilizando el cuerpo como medio de acción en el aula de Educación Infantil a través del arte contemporáneo. Su práctica se realizará mediante una serie de cuñas artísticas donde a través de ellas, se investigará acerca de la necesidad de su implantación en la jornada escolar. Para ello, se ha diseñado un modelo de intervención educativa donde mediante la observación, la evaluación y el análisis de las conductas que surgen de manera previa y posterior a la introducción de la cuña, se obtendrán los resultados que contrastarán la hipótesis planteada.

ABSTRACT

This dissertation projects an itinerary through out the artistic expression, using the body like a mean of action in the Preschool education´s classroom through Contemporary Art. Their practice is going to carry out by a series of artistic breaks, where across of hers will be investigated the need to establish it in the school day. Considering that, it has been designed an intervention educational model where by the observation, evaluation and analysis of the behaviors that appear previous and subsequent to introduction the break, will be obtained results that contrast the hypothesis raised.

PALABRAS CLAVE

Expresión artística, arte contemporáneo, cuñas artísticas, conductas, Educación Infantil.

KEYWORDS

Artistic expression, contemporary art, artistic break, behaviors, pre-school education.

ÍNDICE

RESUMEN	2
1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. OBJETIVOS	2
3. JUSTIFICACIÓN.....	3
4. MARCO TEÓRICO	5
4.1. LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA A TRAVÉS DEL MOVIMIENTO/CUERPO .5	
4.1.1. Qué es expresión.....	5
4.1.2. Medios de expresión.....	6
4.1.3. Importancia de la expresión artística en el aula.....	8
4.1.4. La expresión artística a través del movimiento	10
4.2. ARTE EN ACCIÓN: EL CUERPO Y EL MOVIMIENTO EN LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA	11
4.2.1. Antecedentes.....	12
4.2.2. Arte conceptual.....	14
4.3. LAS CUÑAS ARTÍSTICAS: HERRAMIENTA PARA INTRODUCIR LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA A TRAVÉS DEL CUERPO EN EL AULA DE INFANTIL.....	20
5. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE INTERVENCIÓN.....	23
5.1 METODOLOGÍA.....	23
5.2 MUESTRA DE ESTUDIO.....	24
5.3 DESCRIPCIÓN DE LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LA INTERVENCIÓN .24	
5.4 FASES DE LA INVESTIGACIÓN	30
5.5 ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS	32
6. CONCLUSIONES.....	41
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43
8. ANEXO	45

1. INTRODUCCIÓN

En el presente Trabajo Fin de Grado se va a proyectar como eje central de la exploración, la necesidad de introducir en el aula unas cuñas educativas, para paliar con las señales de socorro que transmiten los cuerpos del alumnado; utilizando como medio para la experimentación, las denominadas cuñas artísticas, atendiendo a la pérdida de la expresión artística como elemento de expresión a través del movimiento y la acción.

Lo primero en abordar será la justificación sobre la elección del tema a desarrollar y, por consiguiente, una serie de objetivos que se pretenden alcanzar con la elaboración del proyecto y el modelo de intervención en el aula.

Lo siguiente con los que nos encontramos será el marco teórico, donde emprenderemos un recorrido que parte desde una percepción más global de la expresión hacia la aplicación de la expresión artística en el propio aula. Así mismo, una vez clarificadas las nociones, proseguimos con la base de la temática a trabajar, y es el arte contemporáneo y las manifestaciones que utilizan el movimiento como eje central de la acción. Posterior a ello, y para sellar con el marco teórico, abordaremos las cuñas artísticas como tratamiento pedagógico y su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de Educación Infantil.

A continuación, nos encontramos con el cuerpo empírico y el diseño de intervención, donde a través de la observación y evaluación de las conductas y sus alteraciones de manera previa y posterior a la introducción de la cuña artística, analizaremos y reflexionaremos en base a la hipótesis planteada para la realización de este proyecto.

Por último, nos encontramos con las referencias bibliográficas, donde encontraremos aquellos autores que, en relación al tema trabajado, han sido citados durante el proyecto para su interpretación y justificación. A si mismo, adjunto al proyecto, se encuentra el anexo donde se recoge una serie de imágenes que muestran la cuña artística empleada como muestra de investigación en el aula de prácticas.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que se persiguen con la elaboración de este Trabajo Fin de Grado son:

1. Reflexionar sobre la importancia que tiene la expresión artística y su manifestación a través del movimiento.
2. Conocer el impacto que produce su uso en el aula, utilizando como eje central su propio cuerpo.
3. Interpretar las características fundamentales de las manifestaciones del arte contemporáneo y sus aplicaciones.
4. Evaluar las cuñas como herramienta para introducir la expresión artística en la jornada escolar.
5. Diseñar un modelo de intervención en el aula para observar las alteraciones en las conductas del alumnado.

3. JUSTIFICACIÓN

Durante el extenso camino recorrido cursando el Grado de Educación Infantil, han sido muchos los docentes que nos han promulgado la idea, de que nos encontramos en una etapa educativa donde el alumnado debe de tener un proceso de enseñanza-aprendizaje constructivista, siendo los propios autores de sus acciones, y, por tanto, haciendo nuestra función como guías de su aprendizaje. Además, según se cita en el Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil de Castilla y León “nos encontramos en una etapa donde más que en cualquier otra, el desarrollo de su aprendizaje será en base a procesos dinámicos que tienen lugar como consecuencia de la interacción con el entorno” (pág. 6), donde progresivamente se atenderá a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, al movimiento y a los hábitos de control corporal (pág. 7).

Una vez atendida la parte teórica, es el momento de ir a la práctica, es decir, nuestro periodo de estancia en los centros educativos. En ese momento, observas tu aula y percibes que los cuerpos gran parte del tiempo se encuentran silenciados, que los niños no aprenden en base a sus propias experiencias vividas en el contexto que les rodea, y que, aún hablando de una etapa educativa donde el aprendizaje debe de ser globalizado, hay demasiada carga de contenidos, segmentada, que limita su autonomía y libertad individual; que pone barreras a un aprendizaje en base a sus acciones y que en cierta manera, coarta otros tipo de lenguajes que permiten llegar al conocimiento de una manera más vivenciada y experimental.

Ante esto, surge mi interés por trabajar en el ámbito de las cuñas educativas; puesto que los cuerpos hablan y por medio de esta expresividad, el maestro debe de buscar estrategias y situaciones educativas para paliar con las señales de socorro que observamos en el alumnado.

Mi motivación prosiguió hacia el camino de la expresión artística y la razón se debe a la decadencia de este ámbito en la educación, y más concretamente en la etapa mencionada. Este hecho se manifiesta de una manera indirecta, inducido por la excesiva insistencia curricular en un aprendizaje de tipo intelectual, que abandona el desarrollo personal y de una forma más directa, debido a la propia acción docente.

El arte se limita a actividades manipulativas, sin ser conscientes de la gran herramienta que tenemos entre nuestras manos, puesto que, a través de éste participamos de emociones y sentimientos renovando el espacio de juego; nuestro cuerpo fluye adaptándose al entorno y establecemos un diálogo con los demás y con nosotros mismos. No debemos olvidar que aprendemos a través de los sentidos.

Una vez claro mi punto de inflexión y las motivaciones que me llevaban a trabajar esta preocupación persistente, decidí fusionar las dos situaciones y crear las denominadas “cuñas artísticas”. En este momento, y en base a las cuñas motrices existentes y trabajadas en asignaturas dedicadas al ámbito corporal en Ed. Infantil, me planteé la posibilidad de crear un modelo de intervención para trabajar en el aula de prácticas en el que me encontraba. Y así, a través de la observación, la evaluación y el análisis de las conductas previas y posteriores a la introducción de la cuña artística, poder verificar o refutar la hipótesis planteada con anterioridad.

Es así como se plantea mi interés por el tema seleccionado, donde para obtener un conocimiento más extenso sobre las posibilidades de acción futuras en las aulas, deberían de tomarse muestras más extensas y que abarcasen un mayor número de aulas y centros con distintos modelos de trabajo.

4. MARCO TEÓRICO

4.1.LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA A TRAVÉS DEL MOVIMIENTO/CUERPO

4.1.1. Qué es expresión

“Etimológicamente expresión se deriva de *exprimere*, que significa hacer salir presionado. Y su sentido originario es el de movimiento del interior hacia el exterior, presión hacia fuera” (Motos, 1996, pág. 143)

Cuando hablamos de expresión, nos referimos a todo aquello con una intención comunicativa que implique estimular, abrirse a las sensaciones y afinar los sentidos. Así como relata Motos en su artículo sobre *las bases para un taller creativo expresivo*:

“La expresión como acción educativa ha de ser la ayuda al sujeto de adquirir confianza en sí mismo y hacerlo cada vez más conscientes de su propia capacidad de comunicación” (Motos, 1996, pág. 144).

No debemos olvidar como ya hemos citado anteriormente, que todo acto expresivo se basa en un movimiento de doble dirección: del mundo exterior hacia la persona (impresión) y de la persona hacia el mundo exterior (expresión).

En este sentido, Motos (1996) sostiene lo siguiente:

Desde el punto de vista didáctico, la tarea del profesor en la fase del proceso expresivo del alumnado consistirá en crear un clima de calma y de escucha consciente y mirada activa, una atmósfera dinámica y estimulante; ofrecer un amplio abanico de experiencias sensoriales; ayudar a tomar conciencia de uno mismo y de la realidad del exterior.



Figura 1: Fases del proceso expresivo. (Motos, 1996, pág. 149)

Nuestro cuerpo conforma el instrumento por el cual captamos y expresamos las emociones, sentimientos y experiencias vivenciadas, percibiendo el mundo interno y externo.

La autoexpresión, por tanto, fomenta la autoadaptación y autoidentificación, conexo con el nivel personal del niño, avivando el pensamiento independiente, la descarga emocional, la libertad y flexibilidad, la adaptación a situaciones nuevas y el progreso, éxito y felicidad. (Lowenfeld y Lambert , 2008)

4.1.2. Medios de expresión

En el ámbito del desarrollo personal este término se puede utilizar con diferentes sentidos como: eco de las primeras vibraciones del organismo, liberación, enriquecimiento del yo, comunicación o creatividad.

Según Motos (1996) en su artículo *Cerebro emocional, educación emocional y expresión corporal* sostiene que:

El área de la expresión -y cualquier acto de enseñanza aprendizaje- es el espacio de las cinco “c”: primero hay que reaccionar con los sentidos (cuerpo), después con los sentimientos y las emociones (corazón) para terminar con la reflexión, el conocimiento y la voluntad (cerebro), sobre unos contenidos culturales (cultura) y todo ello impregnado en un clima de creatividad. (pág. 150)



Figura 2: Fórmula metafórica para representar la expresión. (Motos, 1996, pág. 102)

La práctica de la expresión ha de estar integrada en todas las áreas curriculares, siendo necesario trabajar a través de ella todas las dimensiones de la persona (emocional, relacional, corporal) y no sólo cognitivas.

Así mismo, el foco de atención se centra en la importancia que tiene la expresión corporal como movimiento con intención comunicativa. Su finalidad es contribuir a la integración de la persona, donde el cuerpo traduce el estado anímico del individuo por medio de gestos, movimientos o quietud del cuerpo, con mensajes silenciosos o sonoros, individuales o colectivos. Su educación traduce en el espacio, mediante la acción, los ritmos percibidos a través del oído, es decir, se coordinan los movimientos y las actitudes de los niños con el estímulo sonoro. Por ello, un acompañamiento rítmico melódico, favorece la realización de éste; pues el alumno recrea con el movimiento los ritmos, tempos o matices musicales que escucha, a la vez que desbloquea sus propias potencialidades expresivas, explorando las posibilidades de acción y de creación. (Quesada, 2004) Es decir, el comportamiento exterior y espontáneo que traduce las emociones y los sentimientos en clave corporal, siendo la percepción la base de la creatividad y del primer paso hacia la expresión artística.

Desde una perspectiva más práctica, la pedagogía de Reggio Emilia, desarrollada por Loris Malaguzzi, reconoció la importancia del cuerpo del niño en la educación para la vida, proporcionándoles el tiempo y el espacio para experimentar en ella, todas las posibilidades latentes.

Siguiendo en la dimensión corporal, Motos (1996), sustenta de nuevo, la idea de que la expresión corporal es una experiencia de movimiento libre y espontáneo, de creación con el cuerpo, de “dar salida a la espontaneidad creadora en bruto” (Salzer, 1984, pág.49) y de descubrir todas las posibilidades que surgen del cuerpo.

Finalmente, no debemos olvidar la importancia que tiene el movimiento en el aula de Educación Infantil. Ratey, en su libro *El cerebro*, mantiene que “cada vez hay más indicios de que el movimiento es crucial para cualquier función cerebral, entre ellas la memoria, la emoción, el lenguaje y el aprendizaje” (Ratey, 2003, pág 186). Esto nos proporciona argumentos para confirmar que una de las vías directas para el desarrollo no solo de la cognición, sino del lenguaje, y en consecuencia para el aprendizaje, es el movimiento.

4.1.3. Importancia de la expresión artística en el aula

Es evidente, la importancia que posee el movimiento como medio hacia la expresión artística. Ante esto, Motos (1996) dando un paso más allá, afirma cómo en el Arte:

Los productos de la expresión pueden resultar formas artísticas o manifestaciones. Entendiendo además por expresión artística, el modo de expresión personal que se apoya en la aplicación precisa de habilidades y de conocimientos, con vista a la traducción de ideas, sentimientos y sensaciones mediante formas, tonos o cualquier otra estructura de conjunto, que suscita impresiones agradables y armoniosas. (Pág. 145)

Por tanto, la expresión artística nos permite participar de emociones y sentimientos renovando el espacio de juego. En él, nuestro cuerpo, nuestra mano, fluye adaptándose al entorno y a los otros, confiando y estableciendo un diálogo con el espacio, con los demás y con nosotros mismos.

Ante esto, López (2015) promueve desde su postura la importancia de que:

El arte, la creación, no ofrece significados definitivos y por ello, nos acostumbra a la duda y a algo más importante, a disfrutar la ambigüedad que produce el no saber a ciencia cierta, qué estamos realizando, qué estamos observando. En una sociedad de significados cerrados, el arte es un espacio donde las limitaciones de lo cerrado se abren, desplegándose en la multitud de significaciones posibles. (Pág. 88)

Siguiendo con la pedagogía de Reggio Emilia, comentada con anterioridad, se observa la atención en el espacio como lugar donde niñas y niños se preparan para la vida: el juego, central en la infancia, inaugurando la creación y el arte.

De acuerdo a López (2015) Ángel Ferrant, escultor y pedagogo, resume en pocas y sabias palabras parte de los valores del arte, implicando en él, la autonomía y responsabilidad del niño, y del adulto en el proceso de crear; implicando así algo muy importante: la capacidad de planificar, esbozar, probar una y mil veces, pensar para elegir y responsabilizarse de la propia creación.

Los niños utilizan la expresión artística como medio de aprendizaje, a través del desarrollo de conceptos que adoptan forma visible, por medio de la creación de símbolos que capturan el entorno y lo abstraen. El proceso del dibujo, de la pintura o de la construcción es un procedimiento complejo por el cual los niños agrupan elementos de su experiencia para hacer un todo nuevo, regalándonos una parte de sí mismos: una revelación de cómo piensan, se sienten y ven. (Lowenfeld y Lambert, 2008)

No debemos olvidar que aprendemos a través de los sentidos. Éstos nos proporcionan el contacto entre nosotros y el medio, siendo, por tanto, el ingrediente básico de una experiencia artística creativa. Pintar, dibujar o construir son procesos constantes de asimilación y proyección. Por ello, la formación artística, como parte esencial del proceso educativo, puede bien evidenciar la diferencia entre un ser humano flexible y creativo y otro que será incapaz de aplicar su aprendizaje, que carecerá de recursos internos, y que tendrá dificultad para relacionarse con su entorno.

De esta manera, el desarrollo de la sensibilidad perceptiva debería convertirse en una parte primordial del proceso educativo, pues para un niño, el arte es inicialmente un medio de expresión, convirtiéndose en un lenguaje de pensamiento, donde utilizarán sin inhibición sus impulsos creativos profundamente arraigados. (Lowenfeld y Lambert , 2008)

Según los defensores de una educación artística basada en la autoexpresión, además del entorno social, también la escuela contribuye a la progresiva pérdida de la espontaneidad y de la naturalidad expresiva infantil. Este hecho se manifiesta de una manera indirecta, inducido por la excesiva insistencia curricular en un aprendizaje de tipo intelectual que abandona el desarrollo personal, y de una forma más directa, debido a la propia acción docente. (Hernández Belver y Sánchez Méndez , 2000)

Por último, para cerrar con la importancia del arte en el aula, Patricia Stokoe (citada en el libro *Expresión, Creatividad y Movimiento* 2003) afirma que:

La educación por el Arte es una manera de ser y estar en el mundo frente a cualquier situación y muy especialmente en cuanto al educador, de defender, cuidar, integrar, promover y aplicar esta filosofía de vida a través de sus seis cualidades fundamentales empezando desde nosotros mismos en todo nuestro

quehacer. Su estrella orientadora sería la búsqueda de las posibilidades de hacer de la propia vida una obra de arte. (Pág. 40)

4.1.4. La expresión artística a través del movimiento

El movimiento corporal expresivo, nos sitúa en el terreno de las metáforas, de la simbolización y la poética del movimiento (Sánchez, 2008). En palabras de Alfredo Larraz (2008), la expresión corporal solicita la creatividad y la sensibilidad, desarrolla el poder expresivo del cuerpo y permite la construcción de una motricidad expresiva, accediendo a otra forma de lenguaje y permitiendo apropiarse de la realidad de forma poética y estética, para construir una representación simbólica de la misma, comunicable a los demás. (Coterón y Sánchez , 2010)

La dimensión expresiva del movimiento, por tanto, abarca todas las manifestaciones motrices que impliquen intención de exteriorizar el mundo propio (expresividad) y ponerlo en común con los demás (comunicación) a través de procesos de creación (creación) originales con un componente estético significativo (estética). (Coterón et al., 2008)

La expresión corporal se engloba dentro de la educación artística, donde el elemento expresivo y creativo, al igual que la comunicación de sentimientos, ideas y vivencias, complementan la elaboración de un trabajo final.

Es por ello, que se observa una clara relación entre la educación artística y la utilización del cuerpo como medio de expresión en los niños. Viktor Lowenfeld (1980), en una de sus obras concretamente, apoya esta afirmación, defendiendo que, desde el trabajo creador de los niños, podemos observar el nivel de control de su cuerpo o la intención que adoptan con sus movimientos; siendo fundamental la predisposición y postura del niño ante la actividad creadora, ya que, si un niño es muy activo físicamente, esto se verá reflejado en sus obras, tanto en sus trazos como en sus representaciones. Esto se produce a través de la expresión corporal. (Lowenfeld y Lambert , 2008)

El cuerpo es un tema central en el aula de Educación Infantil, donde gran parte de los contenidos de esta etapa se relacionan con el cuerpo humano.

Pero también, el cuerpo es un concepto muy tratado en el mundo del arte, y los ámbitos más estéticos de la cultura. En el ámbito artístico, es un medio artístico, un objeto de representación y una herramienta para la expresión. Para conocer cómo es su propio cuerpo, los niños deben comprender cómo se utiliza y para qué en el mundo que les rodea, también en el contexto artístico. El cuerpo es un elemento para el arte, y, por tanto, los niños deben entender cómo se utiliza en los procesos creativos. (Fontal, Gómez , y Pérez , 2015)

Según Gardner (1987), la clave de la habilidad cognitiva y artística de los niños radica en comprender las pautas globales del desarrollo infantil, incluida la personalidad, emociones e intereses, retos en las conquistas sobre lo nuevo y diferente que llegan a conocer a través de su acción; por ello, que la expresión artística sea una forma particular de lenguaje, el lenguaje metafórico, así mismo también llamado lenguaje no verbal.

Su práctica requiere de un espacio de creación, liberación y descubrimiento en el niño a través de técnicas no tradicionales que faciliten y motiven el proceso educativo y la actividad constructiva, rompiendo con las restricciones que crea la cultura y con el estigma de que la actividad creadora es dominio de grupos reducidos. (Escobar y Romero, 2003)

Se podría decir, por tanto, que la expresión artística en sus distintas disciplinas es una especie de psicoterapia que reaviva sentimientos muy profundos del ser humano; pues la expresión plástica y corporal nos ofrece experiencias grupales, donde el alumnado debe de ser consciente de lo importante que es trabajar siendo capaz de reflexionar sobre su práctica y aprender a ser un ser social. De esta manera, educaremos desde el más amplio sentido. (Navajas y Rigo , 2008)

4.2.ARTE EN ACCIÓN: EL CUERPO Y EL MOVIMIENTO EN LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA

El cuerpo como medio de expresión en el arte, ha sido un tema de índole desde tiempo atrás, pues se ha mantenido en una constante renovación y controversia que, durante

décadas, ha sostenido a los artísticas en una lucha por declarar el cuerpo como medio de acción de las producciones, dejando en el pasado el único valor de belleza establecido.

4.2.1. Antecedentes

A continuación, se expone una serie de estilos artísticos que han ensalzado la figura del cuerpo como medio de expresión en la obra artística desde tiempos remotos, hasta la actualidad.

4.2.1.1. El arte contemporáneo

El Romanticismo fue un movimiento artístico y filosófico que surgió en la Europa de finales del siglo XVIII. Este movimiento fue fundamental en la historia cultural de Occidente y puede considerarse como la primera vanguardia de la historia del arte, siendo el primero en romper con la tradición del racionalismo, pues se opuso a la fe en la razón humana y al espíritu ordenado de la época, que sostenía reglas más o menos fijas y racionales para el arte y el pensamiento. (Tasis, 2017)

En su libro *“El arte contemporáneo”* Serraller (2014) sitúa a finales del S.XIX y principios del S.XX que sitúa a Europa en una época caracterizada por la inestabilidad social, económica y política que desembocó en la Primera Guerra Mundial. Como consecuencia, al igual que en diversos ámbitos, el arte se vio afectado, y fue entonces, cuando empezaron a surgir diversas corrientes denominadas los “ismos” como consecuencia a las diferentes rupturas con los modelos de belleza dominantes de la época. Estas vanguardias artísticas se mantienen hasta la Segunda Guerra Mundial, mientras que pasada la guerra aparecen las segundas vanguardias y el postmodernismo. (Serraller, 2014)

El objetivo principal del arte contemporáneo, por tanto, no fue plasmar la belleza, sino la expresión y la libertad individual. La razón comenzó a dejar paso a los sentimientos, a la intensidad emocional. (Cruzado, 2003)

4.2.1.2. Siglo XX

Entrando en el nuevo siglo, Obregón Cruzado (2003) hace referencia al término de educación artística como algo muy reciente, pues no fue hasta principios del S. XX (más concretamente en los años sesenta) cuando se reconoció su necesidad en el proceso

educativo. Asimismo, la educación artística como disciplina no nace hasta la década de los setenta, cuando se introduce con el objetivo de realizar una reorganización de las enseñanzas artísticas. (Cruzado, 2003)

La corriente autoexpresiva

Según Obregón Cruzado (2003) la autoexpresión creativa fue el movimiento que más se alejó de la fuerte influencia que la razón ejercía en la educación, desarrollando los aspectos de tipo sensorial, sentimental y emocional; cultivando los conceptos de espontaneidad, libertad, sensibilidad y originalidad, en oposición a la tendencia educativa anterior que consistía en la transmisión y adquisición de conocimientos y normas (pág. 66).

Ésta se basa en la concepción Rousseauiana del niño, aunque sus antecedentes se remontan a los S. XVIII y XIX, siendo en el S. XX cuando se consolidó como proyecto pedagógico. Las bases de la corriente expresiva se deben a las contribuciones de varios autores como Pestalozzi, Fröbel, Steiner, Franz Cizek, Sir Herbert Read y Lowenfeld. Sus objetivos a perseguir con esta corriente era el desarrollo de la autoconfianza, la autoestima y la identificación en el trabajo, dando protagonismo a los desarrollos protagonizados por el alumno que a los resultados. Este método rescata las aptitudes del juego en la educación y rechaza la evaluación tal y como había sido entendida hasta el momento, contemplando el disfrute, la autorrealización y la libertad del individuo. (Cruzado, 2003)

La corriente reconstruccionista

Obregón Cruzado (2003) hace alusión a que, tras la segunda guerra mundial, la situación social y política se enfrentó a la necesidad de revisar los currículos educativos frente a la tecnologización de la cultura y la vida, que colocaban en peligro a la supervivencia de las enseñanzas artísticas basadas en la autoexpresión creativa. Es por ello, que fuera necesario un cambio y la creación de un modelo que se equiparase al resto de las ciencias (pág. 69). Es decir, se reivindicaba el valor cognitivo y no sólo emotivo del arte. Dentro de la reconstrucción disciplinar existen varias expresiones de educación artística, como la centrada en conductas artísticas, en el desarrollo de un lenguaje visual o el planteamiento disciplinar de Eisner. (Cruzado, 2003)

Es en este momento donde se sitúa el origen del arte postmoderno; siendo un movimiento artístico que surge como respuesta al arte moderno y a la superación de las tendencias de la Edad Moderna. Desde un punto sociológico, es considerado un movimiento cultural identificado desde principios de los años setenta.

Ante esta situación, un gran número de artistas deciden revelarse contra la descorporización que impone la sociedad del progreso tecnológico y realizan diversas aproximaciones al cuerpo desde los nuevos parámetros que impone nuestro tiempo. Gran parte del arte contemporáneo se ha ocupado de esta problemática y trabaja a partir de ese no-estar, no-ser, no-expresar, abordando la falta de corporeidad que padece el sujeto moderno. Así es como surgen diversas corrientes que anhelan el sujeto como cuerpo activo. (Pastor, 2012) Pues bajo el refugio del postmodernismo, surgen diversos movimientos artísticos como las instalaciones artísticas, el arte conceptual o el arte multimedia.

4.2.2. Arte conceptual

El arte Conceptual, por su parte, surgió como una reacción a la excesiva comercialización del mundo del arte. Procedente de la corriente más reflexiva del arte Mínimal, privilegiaba los componentes conceptuales de la obra por encima de sus procesos de ejecución y fabricación. Este movimiento artístico, reflexionó sobre la construcción y el papel del artista, y redefinió las condiciones de receptividad y el papel del observador a partir de las aportaciones de Duchamp, donde según Pastor (2012) “reflejaba en sus obras la anulación de toda expresividad del objeto-cuerpo, la integración de elementos cotidianos en el arte, la indiferencia ante el aura sagrada de la obra o la búsqueda de métodos para eliminar la subjetividad del artista”. (Consuegra, 2014)

La obra conceptual carece de una realidad estética formal, apoyándose así en significantes diversos que se reducen a la mínima expresión, superando las imágenes “bellas” del arte convencional, donde los soportes ya no son la obra, sino otros elementos que abren nuestra conciencia a algo exterior. (Consuegra, 2014) Pues “como consecuencia, la ejecución tradicional es irrelevante en el marco de la transición del objeto a la estética como proceso” (Fiz S. M., 1990)

Otra de las características más significativas de esta tendencia, es que requiere una mayor implicación del espectador no solo en la forma de percibirlo sino con su acción y participación. En función de la insistencia en el lenguaje, el comentario social o político, el cuerpo o la naturaleza. Son recreaciones que denuncian los poderes políticos y sociales de la época utilizando el cuerpo como medio de representación. (Consuegra, 2014)

Dentro de este género artístico encontramos líneas de trabajo muy diferentes; los nuevos movimientos artísticos centrados en los movimientos corporales, cuyo eje central es la expresión a través del cuerpo, siendo: body art, performance, fluxus, accionismo vienés, video-danza o el happening. (Consuegra, 2014) Estas performances artísticas enriquecen extraordinariamente las posibilidades corporales, espaciales y motrices de las mismas.

Según se refiere a estas corrientes, Pastor (2012) señala que el cuerpo ya no es un cuerpo representado, sino que revive como sujeto actuante y actuado en la acción artística que se convierte en terreno de escenificación simbólica, pasando de sujetos pasivos a sujetos activos, donde las obras de arte ya no son objetos físicos confeccionados para ser intemporalmente mirados, sino que se transforman en acciones, happenings o performances, que toman el cuerpo humano como soporte artístico. Por tanto, el fin marcado supone recoger el cuerpo olvidado tomándolo como vehículo de expresión y comunicación, como inicio de nuestra identidad personal y nuestra relación con el mundo.

El artista se convierte en la principal materia prima de la acción artística, involucrando al espectador, como público participante en la intervención, siendo esto imprescindible en muchos casos para que la acción pueda llevarse a cabo, pues el cuerpo del artista está presente en estas acciones. (Pastor, 2012)

Por otro lado, Pastor (2012) resalta cómo durante la década de los años sesenta y setenta, el tratamiento del cuerpo como tema artístico adquiere nuevas perspectivas y enfoques gracias al trabajo de numerosas artistas que trabajan con el cuerpo de la mujer desde su condición y su sensibilidad femenina, con el fin de reivindicar su identidad y desafiar los estereotipos en relación al cuerpo de la mujer, sometido y determinado por las normas de la sociedad contemporánea.

Es por ello por lo que se produce un incremento de mujeres artistas que denuncian el significado que se concede a los cuerpos femeninos en el arte, de esta manera, utilizan el cuerpo como reflexión social ante esta problemática, proponiendo nuevos modelos que rompan con los antiguos estereotipos asociados al género femenino. Esto supone una nueva trascendencia de la mujer que aúnan lo sensible y lo tangible, lo individual y lo social, lo personal y lo político. Entre estas artistas cabe destacar a Gina Pane, Marina Abramovic, Louise Bourgeois, Lygia Clark, Rebecca Horn o Cindy Sherman. (Pastor, 2012)

A continuación, se exponen algunos movimientos culturales y artísticos de carácter vanguardista, los cuales han sido objeto de atención para el estudio de la expresión artística en el aula, cuyo eje central es la manifestación a través del cuerpo. El movimiento obtiene un carácter fundamental durante el desarrollo de diversas actividades a introducir en la jornada escolar. Por otro lado, se presentan una serie de artistas que han servido como referencia en la creación de un paquete de cuñas artísticas para introducir en el aula.

4.2.2.1. Arte performance

El arte contemporáneo ha sufrido cambios muy significativos que afectan decisivamente al propio concepto de arte, hasta el punto, que han aparecido prácticas artísticas como el Performance Art completamente nuevas (Consuegra, 2012, pág.185). Este tipo de movimiento artístico abre las puertas, por tanto, a la transmisión de las ideas de los artistas conceptuales, expuestas de manera pública, y hacia un espectador crítico, reivindicando mediante acciones simbólicas las críticas al momento político y cultural del momento.

El Performance Art o arte de Acción según Consuegra (2014) es arte Conceptual en movimiento, por lo que exhibe todas las características de éste. El hecho de que el arte sea las acciones de un individuo o grupo en un lugar determinado, en un tiempo concreto y en una relación directa con el público, nos lleva al hecho que en este género artístico no es importante el objeto de arte, sino que el sujeto artista es el elemento constitutivo, el significante de la obra (pág. 186).

Según Consuegra (2014), al acuñar el término Performance Art, las acciones dejaron de ser improvisadas para responder a una idea planificada de antemano, y cuyo objetivo

era la concienciación de la complejidad de la realidad. Esta nueva forma de acción controlada y racional definió dos nuevas maneras expresivas a las que tampoco les interesaba la materialidad del arte ni el objeto artístico: el Body Art (arte Corporal) y el Behavior Art (arte del Comportamiento), teniendo ambos como referente el cuerpo (pág. 186).

El arte contemporáneo conlleva la experiencia de tiempo, espacio y material, y no su representación en forma de objetos. Por esta razón, el cuerpo se convirtió en el medio de expresión más directo y, el Performance Art, en el medio ideal para materializar los conceptos del arte y la práctica correspondiente a esas teorías artísticas (Consuegra, 2014, pág. 187).

En la escuela, el cuerpo progresivamente se va dejando a un lado, olvidado, pues estamos sometidos a un proceso de aprendizaje cultural, mediante el cual, asimilamos involuntariamente el control y las limitaciones que el sistema social nos impone en la utilización del cuerpo como modo de expresión. De esta manera, coartamos al alumnado la capacidad de expresión a través de otros tipos de lenguajes, que expresan su yo interior exteriorizándolo. Pues como dice Consuegra (2014) “debemos experimentar con el cuerpo hasta llegar a la encarnación misma del arte” (Pág. 186).

Heather Hansen

Nació el 8 de marzo de 1970. Actual bailarina contemporánea, y a su vez escultora, pintora y artista performance con sede en Nueva Orleans. Sus obras reflejan las emociones y los sentimientos plasmados a través de carboncillo negro, donde sus movimientos se manifiestan en una superficie blanca, a través del recurso del cuerpo como medio de expresión. Las representaciones son en base a diversos patrones simétricos que realiza con su propio cuerpo (segmentos superiores e inferiores) y al compás de un ritmo determinado, crea sus propias obras de arte. (Hansen, 2019)

La artista realiza exposiciones de su obra en numerosas galerías alrededor de todo el mundo (acentuando en su país y Europa) para manifestar el proceso de creación, a través de la fusión que se produce entre el movimiento del cuerpo con la pintura. En sus diversas obras, la artista aparece como protagonista y recurso de sus recreaciones, pero en muchos

casos realiza proyectos donde hace partícipe a colaboradores para transmitir el significado que hay que obtener de su arte.

Como muestra, se puede nombrar diversos proyectos en los que ha trabajado como *7Waves, Huma, Sejong Plaza* etc. Extraídos de su página web. (Hansen, 2019)

4.2.2.2. Body Art

Pastor (2012) acuña el término Body Art a la práctica performance caracterizada por tomar el cuerpo, en muchas ocasiones del propio artista, como soporte y materia principal de la obra. Es, por tanto, el momento en el que el cuerpo se transforma en objeto de experimentación, reflexión, representación y simbolización, adquiriendo nuevas concepciones para el arte contemporáneo.

El artista como sujeto activo de la experiencia trabaja con cuerpo reales, y en muchos casos, como ya se ha dicho, tomará su cuerpo como elemento principal de la acción artística. El término, por su parte, permitió gran variedad de interpretaciones donde además de utilizar sus personas como material de arte, se colocaban en el espacio en representación de esculturas humanas. (Consuegra, 2014)

Este movimiento artístico destaca en su progreso histórico con diversas interpretaciones del cuerpo como soporte. A finales de los años cincuenta y principios de los sesenta, se acentúa el extremo individualismo, donde el cuerpo se caracteriza por la exhibición del yo en toda su encarnación, como forma de reivindicación del propio ser. Y es en los años setenta cambia hacia una representación más agresiva, dirigido al delirio sexual en el performance. (Fiz S. M., 1986)

Craig Tracy

Nació y creció en Nueva Orleans. Desde muy pequeño, el artista contemporáneo sentía un vínculo muy especial que lo unía al mundo del arte, debido a que su devoción por la pintura corporal se debe a considerarlo como un tipo de arte en vivo, en movimiento. Lo que le ha permitido a Craig Tracy ser uno de los artistas de pintura corporal más conocidos del mundo, es su capacidad de superación, de tratar ir más allá de los límites, rompiendo las reglas para crear obras que realmente despertasen sensaciones y emociones a los espectadores. (Tracy, 2019)

Entre sus obras más conocidas se encuentra *Butterfly*, que jugando con la escala de grises consigue un efecto muy realista formando la cabeza de una pantera. Por su parte, *Magic* ofrece la realidad de un retrato, combinando una técnica muy precisa la modelo se funde con los distintos elementos pictóricos.

El artista participa en el Festival Mundial de Pintura Corporal, el cual se celebra todos los años en el sur de Austria, y reúne artistas de todo el mundo. Además, Craig Tracy cuenta con la única galería de arte del mundo dedicada a esta modalidad artística, donde expone sus fotografías y libros sobre el proceso de la pintura corporal. (Tracy, 2019)

4.2.2.3. Posibilidades de la expresión artística a través del arte y la naturaleza

Según Gómez Martín (2009) “la denominación de Land Art nos sirve para delimitar la actividad iniciada por una serie de artistas americanos e ingleses durante las décadas de los sesenta y setenta, y que tenían como campo de experimentación la propia naturaleza” (pág. 2).

Land Art no es un movimiento en sí, si no una actividad circunstancial que no tiene manifiestos estéticos y que se separa de otras tendencias artísticas en su estructura y forma. Además, según apunta Requejo (1998), es un término americano que eligió Walter de María para describir sus primeras intervenciones en el paisaje, y que se ha extendido para denominar las obras artísticas de otros autores.

Según señala Gómez Martín (2009), “dentro de esta tendencia nos encontramos con caminos artísticos muy diversos, incluso con artistas que rechazaron ser adscritos a esta corriente” (pág. 2). Entre ellos destaca Richard Long o Michael Heizer, pues su rechazo hacia esta terminología se debe a que sus intenciones en base a sus obras eran muy distintas. Pero a pesar de las diferencias existentes, encontramos un punto de unión que les articula bajo la reseña de Land Art (Gómez Martín, 2009). Esta vinculación viene bien definida por Maderuelo (citado por Gómez Martín, 2009) donde habla de cómo la naturaleza y el medio físico son contemplados como sujeto, como proceso o como destino del hecho artístico, estableciéndose así un nuevo nivel de relación entre arte y naturaleza distinto a los tradicionales que se plantearon con la mimesis o con el idealismo romántico (pág. 3).

Por último, centrándonos en esta corriente contemporánea y más concretamente en sus principios y propósitos, Manzanares (2012) afirma lo siguiente:

Su finalidad es producir emociones plásticas en el espectador que se enfrenta a un paisaje determinado. El principio fundamental del Land Art es alterar, con un sentido artístico, el paisaje, para producir el máximo de efectos y sensaciones al observador. Se pretende reflejar la relación entre el hombre y la tierra, el medio ambiente y el mundo, expresando al mismo tiempo el dolor, debido al deterioro ambiental del clima que existe hoy en día. Lo principal es la interacción del humano-artista con el medio ambiente (pág. 8).

Richard Long

Artista del Land Art británico, es un escultor, fotógrafo y pintor inglés, seleccionado para el Premio Turner en cuatro ocasiones. Nació en 1945 y actualmente reside en Bristol, Reino Unido. (Long, 2019)

Desde sus inicios ha trabajado sobre paisajes naturales y en la realización de exposiciones en espacios cerrados. Conjuntamente ha realizado exposiciones en las mejores galerías y museos del mundo, así como sus viajes para realizar piezas en distintos puntos del planeta, tanto de escultura como de pintura. Algunas de sus obras a destacar son *Walking a Line in Perú* (1972), *Throwing a Stone around Macgillycuddy's Reeks* (1977) o *White Water Line* (1990) así como muchas otras.

4.3.LAS CUÑAS ARTÍSTICAS: HERRAMIENTA PARA INTRODUCIR LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA A TRAVÉS DEL CUERPO EN EL AULA DE INFANTIL

El término “cuñas artísticas” es un vocablo que no tiene antecedentes en sí, puesto que no hay estudios que acrediten esta terminología. Su uso se debe al interés de introducir la expresión artística en diferentes momentos de la jornada escolar, atendiendo a las necesidades e intereses de los niños, debido a las numerosas señales de socorro, de malestar, que se observan en el aula.

Todo ello, tiene como base, la importancia del tratamiento pedagógico del alumnado con el objetivo de mejorar el ambiente de enseñanza-aprendizaje, introduciendo cuñas, en este caso concreto del ámbito artístico, pero utilizando como eje central el cuerpo, y esencialmente, el movimiento que éste produce.

Ante esta necesidad de educar la actividad artística, y a su vez, potenciando la actividad motriz en ella, se debe hacer referencia a “las cuñas motrices”, motivo por el cual surge la idea de crear las “cuñas artísticas”.

Cuando hablamos de cuñas motrices, según Vaca y Varela (2008), nos referimos a:

Por una parte, tratar de ayudar al alumnado a lograr una disponibilidad e implicación que los aprendizajes le reclaman, y por otra, formar, junto a las sesiones, las situaciones educativas que desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje específicos sobre el ámbito corporal (pág. 51).

Se observa en el análisis de la práctica que las cuñas motrices, o en nuestro caso las cuñas artísticas, resultan pertinentes cuando se le propone cambiar de ritmo previo a las salidas del aula, cuando regresan del recreo y necesita desconectar, calmarse para adentrarse en nuevas tareas, o cuando hay una densa actividad intelectual. Los cuerpos hablan, y por medio de esta expresividad, el maestro va encontrando el momento propicio para el desarrollo de estas situaciones educativas. (Vaca y Varela, 2008)

Pues como expresan Vaca y Varela (2008):

Las cuñas han ido encontrando un lugar y un significado dentro de los horarios semanales y diarios hasta convertirse en rituales que colaboran con la vida del aula adquiriendo un ritmo adecuado y que los niños y niñas estén más disponibles para su aprendizaje (pág. 52).

El motivo por el cual se ha decidido utilizar cuñas artísticas, se debe a la notoria decadencia que está sufriendo el arte no solo en el aula, sino en la sociedad en general. Pues como señala Eisner en uno de sus libros (1995) “si los padres dan mayor prioridad a los usos profesionales y sociales de la enseñanza, es comprensible que los estudios escolares que a su entender no contribuyen directamente a la consecución de tales objetivos no estén excesivamente valorados” (pág. 13).

Actualmente, en el DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la comunidad de Castilla y León, no se proporciona una especial importancia al desarrollo artístico; pues encontramos en el apartado del Área III: Lenguajes: comunicación y representación, apenas dos objetivos que hagan una referencia directa al arte. Esto, hace considerar, lo poco valorado que se encuentra la expresión artística en esta etapa, cuando nos encontramos en un momento donde debe primar el aprendizaje a través de la manipulación y experiencias activas. Además, a medida que ascienden de curso los niños y las niñas, el arte va perdiendo cada vez más importancia, hasta llegar al punto de que, en algunos casos, no exista una asignatura en la que se trabaje.

El alumnado, en la etapa de Educación Infantil, tienen una visión global del mundo y como educadores tenemos la necesidad de darles la oportunidad de obtener un desarrollo integral, dándoles la posibilidad de expresarse, comunicarse y crear a través de los diferentes lenguajes artísticos. Pero el arte, suele ser el mayor devaluado en el sistema escolar, suprimido en primer lugar, cuando no se tiene el tiempo suficiente para el ámbito más intelectual.

Sabemos que el niño necesita tanto el lenguaje oral como el escrito para desenvolverse en el mundo, para comunicarse o para desarrollarse; pero ¿por qué no somos capaces de integrarlo dando respuesta a su visión del mundo? Las artes plásticas, musicales, escénicas etc. han inspirado a lo largo de la historia, en las áreas de creación y de conocimiento. Aproximándolo a nuestro contexto, la expresión artística interdisciplinar en Educación Infantil es un buen instrumento para dar la oportunidad al alumnado de experimentar con la creación, fusionando lenguajes artísticos y experimentando procesos creativos con éstos.

Existen muchos tipos de expresión, y esta no deja de ser una respuesta a la necesidad de comunicar ideas y sentimientos con el resto del mundo. No debemos reducir la expresión a las artes plásticas, sino que podemos utilizar todo aquello que ayude a representar un concepto, una idea o un punto de vista particular.

5. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE INTERVENCIÓN

Este proyecto de intervención es una propuesta de aproximación a la investigación de ciertas necesidades observadas en los niños durante la jornada escolar. Para paliar con dichas señales se ha procedido a introducir las denominadas “cuñas artísticas” utilizando como eje central el cuerpo, a modo de tratamiento pedagógico; pues como dice François Dolto (1981) “si les obligamos a silenciarse, a inmovilizarse, a no tocar, el niño se apaga, frena sus disposiciones y queda trabado en sus adquisiciones” (pág. 190).

Al hilo de lo anterior, y por el contexto en el que nos situamos, “la investigación educativa será un proceso de aplicación de método y técnicas científicas a las situaciones y problemáticas concretas planteadas en el área educativa, con objeto de dar respuesta a los mismos para de esta manera obtener nuevos conocimientos o mejorar los ya adquiridos” (Sola Martínez, 1993, pág. 280). Es así como tal investigación irá dirigida a observar, evaluar y analizar en su contexto natural, las conductas previas a la introducción de la cuña artística y, por consiguiente, las conductas posteriores a la intervención, con el fin de obtener un registro de datos reales y precisos de la problemática en la que se encuentra inmersa la realidad educativa de las aulas.

5.1 METODOLOGÍA

El proyecto de intervención se enmarca en la metodología sociocrítica (cualitativa), dentro de una tipología de investigación educativa denominada investigación-acción. Según afirma John Elliot (2005),

se trata de un instrumento de desarrollo profesional de los docentes, pues requiere de un proceso de reflexión cooperativa más que privada, propone la transformación de la realidad mediante la comprensión previa y la participación de los agentes en el diseño, desarrollo y evaluación de las estrategias de cambio, y plantea como imprescindible la consideración del contexto psicosocial e institucional no sólo como marco de actuación sino como importante factor inductor de comportamientos” (pág. 19) para conocer mejor las circunstancias y las problemáticas a las que nos enfrentamos en la práctica docente.

Para la determinación del grado en el que se presentan las diversas conductas a investigar, se ha aplicado la observación directa, siendo ésta un acto intencional y sistemático de fijarse en el comportamiento del alumnado en un ambiente particular, con la finalidad de recopilar información en la que basar decisiones, hacer sugerencias y planificar, por tanto, una serie de cuñas artísticas, en nuestro caso particular para evaluar el desarrollo de ciertas conductas presentes.

Además, cabe destacar la necesidad de aplicar la observación indirecta a través de la grabación de las sesiones, donde de esta manera se ha podido recoger aquellos rasgos que se pueden desatender, para ofrecer una investigación verídica y precisa. Es importante clarificar que se ha mantenido el anonimato del alumnado, así como el desecho de las grabaciones una vez obtenidos los datos necesarios.

Al hablar del registro realizado en base al grado de las conductas observadas, se ha utilizado una rúbrica, donde de manera previa y posterior a la intervención de la cuña y junto a herramientas de evaluación anteriormente mencionadas, se han ido recogiendo los datos de las diversas situaciones presentadas en el aula.

5.2 MUESTRA DE ESTUDIO

La unidad de análisis que se tomará en los resultados que aquí presentaremos será el aula de prácticas, pues es el contexto natural de los alumnos, y de esta manera les permitirá actuar espontáneamente, expresarse y así revelar aquellas necesidades que de otra manera permanecerían reprimidas.

5.3 DESCRIPCIÓN DE LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LA INTERVENCIÓN

Para desarrollar esta intervención en el aula, se ha creado un paquete de cuñas artísticas que como se ha citado con anterioridad, giran en torno al arte contemporáneo. El motivo de dicha elección se debe a que busca la expresividad y la libertad individual, y en nuestro interés la del niño en su acción, utilizando su propio cuerpo como soporte artístico.

Las cuñas artistas tratan de ayudar al alumnado a lograr una implicación que los aprendizajes le reclaman, cambiando de ritmo en situaciones en las que se observen señales de malestar, o por su defecto, una continua carga intelectual.

En este caso concreto, se ha decidido implantar una serie de cuñas artísticas procedentes de diversos movimientos artísticos contemporáneos, en la transición entre los rincones de lectoescritura y lógica matemática. Cebrián, Martín y Miguel (2013) enumeran una serie de finalidades, entre las que destaca: servir como elemento de finalización, corte y unión de las diferentes actividades desarrolladas anteriormente, así como relajar el ambiente entre aquellas tareas que requieren de un alto nivel de atención y concentración.

Al tratarse de actividades temporales con periodos de tiempo conciso, el espacio ideal para la realización de las cuñas es el propio aula, debido a que, al desplazarnos, perderíamos demasiado tiempo y la esencia de la cuña fracasaría.

Destacamos su uso dentro del aula aprovechando los materiales y el espacio que disponemos. En ocasiones se trabajará en espacios más diáfanos, como la alfombra y otras veces con los propios elementos de la clase como sillas, mesas, bancos... organizándolo todo en un entorno sencillo, fácil y rápido de montar y recoger. (Cebrián, Martín y Arroyo, 2013, pág. 13)

A continuación, se expone el paquete de cuñas artísticas creado para la propuesta de investigación en el aula.

CUÑA N°1: ¡EXPRESATE LIBRE!	
Descripción	<p>Los alumnos se organizarán por los correspondientes equipos de trabajo, y al rotar, realizarán la cuña que servirá como tránsito entre los rincones de lectoescritura y lógico matemática y que se situará en el medio del aula.</p> <p>Las consignas serán claras y precisas: “Podéis expresaros libremente y en el espacio asignado para cada uno”.</p> <p>En cuanto al material del que disponen, se trata de varias bandejas de diferentes colores, distribuidas entre los participantes y un papel continuo en el suelo.</p> <p>El inicio y el final de la música marcará el periodo de tiempo de creación. Se trata de melodías no comerciales y sin letra, para una en su mayor concentración cuerpo y su capacidad de expresión.</p>

Recursos	<p>Recursos humanos: Maestra de prácticas.</p> <p>Materiales manipulativos: Papel continuo blanco y bandeja de pinturas de cera de colores.</p> <p>Materiales audiovisuales: Pizarra digital para reproducir la melodía que sonará para marcar el ritmo.</p>
CUÑA N°2: ¿UNO ENFRENTA DEL OTRO?	
Descripción	<p>Los alumnos se organizarán por los correspondientes equipos de trabajo, y al rotar, realizarán la cuña que servirá como tránsito entre los rincones de lectoescritura y lógico matemática y que se situará en el medio del aula.</p> <p>Las consignas serán claras y precisas: “Podéis expresaros libremente y en el espacio asignado para cada pareja”.</p> <p>En cuanto al material del que disponen, se trata de varias bandejas de diferentes colores, distribuidas entre los participantes y un papel continuo en el suelo.</p> <p>El inicio y el final de la música marcará el periodo de tiempo de creación. Se trata de melodías no comerciales y sin letra, para una mayor concentración en su cuerpo y su capacidad de expresión.</p>
Recursos	<p>Recursos humanos: Maestra de prácticas</p> <p>Materiales manipulativos: Papel continuo blanco y bandeja de pinturas de cera de colores.</p> <p>Materiales audiovisuales: Pizarra digital para reproducir la melodía que sonará para marcar el ritmo.</p>
CUÑA N°3: ¿CORREMOS EN 3,2,1...YA!	

Descripción	<p>Los alumnos se encontrarán en sus correspondientes equipos de trabajo, y en el momento en el que la maestra diga “NOS MOVEMOS” todo el alumnado deberá de caminar por el aula y organizarse de nuevo por sus equipos, pero esta vez en la asamblea y de pie.</p> <p>Las consignas serán claras y precisas: “Podéis expresaros libremente y en el momento en el que se diga la palabra “STOP” se hace relevo con el siguiente compañero”</p> <p>En cuanto al material del que disponen, se trata de varias bandejas de diferentes colores, distribuidas en el suelo y un papel continuo en la pared.</p> <p>El inicio y el final de la música marcará el periodo de tiempo del juego. Se trata de melodías no comerciales y sin letra, para una mayor concentración en su cuerpo y su capacidad de expresión.</p> <p>Se trata de la misma cuña que las anteriores, pero por equipos y en un tiempo determinado donde deberán de hacer relevo para continuar.</p>
Recursos	<p>Recursos humanos: Maestra de prácticas</p> <p>Materiales manipulativos: Papel continuo blanco y bandeja de pinturas de cera de colores.</p> <p>Materiales audiovisuales: Pizarra digital para reproducir la melodía que sonará para marcar el ritmo.</p>

Tabla 1: Cuñas artísticas fundamentadas en el movimiento artístico contemporáneo: arte performance.

CUÑA N°4: ME PINTO A MI MISMO	
Descripción	<p>Los alumnos se organizarán por los correspondientes equipos de trabajo, y al rotar, realizarán la cuña que servirá como tránsito entre los rincones de lectoescritura y lógico matemática y que se situará en el medio del aula.</p>

	<p>Las consignas serán claras y precisas: “Podéis expresaros libremente, el límite es el codo”.</p> <p>En cuanto al material del que disponen, se trata de pintura de mano en bandejas que estará distribuida en el suelo del aula.</p> <p>El inicio y el final de la música marcará el periodo de tiempo de creación. Se trata de melodías no comerciales y sin letra, para una mayor concentración en su cuerpo y su capacidad de expresión.</p>
Recursos	<p>Recursos humanos: Maestra de prácticas</p> <p>Materiales manipulativos: Pintura de mano de diferentes colores.</p> <p>Materiales audiovisuales: Pizarra digital para reproducir la melodía que sonará para marcar el ritmo.</p>
CUÑA N°5: ¿QUIÉN PINTA A QUIÉN?	
Descripción	<p>Los alumnos se organizarán por los correspondientes equipos de trabajo, y al rotar, realizarán la cuña que servirá como tránsito entre los rincones de lectoescritura y lógico matemática y que se situará en el medio del aula.</p> <p>Las consignas serán claras y precisas: “Podéis expresaros libremente, el límite es el codo”.</p> <p>En cuanto al material del que disponen, se trata de pintura de mano en bandejas que estará distribuida en el suelo del aula.</p> <p>El inicio y el final de la música marcará el periodo de tiempo de creación. Se trata de melodías no comerciales y sin letra, para una mayor concentración en su cuerpo y su capacidad de expresión.</p>
Recursos	<p>Recursos humanos: maestra de prácticas</p> <p>Materiales manipulativos: Pintura de mano de diferentes colores.</p> <p>Materiales audiovisuales: Pizarra digital para reproducir la melodía que sonará para marcar el ritmo.</p>

Tabla 2: Cuñas artísticas fundamentadas en el movimiento artístico contemporáneo: pintura corporal.

CUÑA N°6: ¡SOMOS ARTÍSTAS!	
Descripción	<p>Los alumnos se organizarán por los correspondientes equipos de trabajo, y al rotar, realizarán la cuña que servirá como tránsito entre los rincones de lectoescritura y lógico matemática y que se situará en el medio del aula.</p> <p>Las consignas serán claras y precisas: “Podéis expresaros libremente con los materiales que tenéis”</p> <p>En cuanto al material del que disponen, se trata de elementos naturales recogidos de la naturaleza y pintura para crear en ellos.</p> <p>El inicio y el final de la música marcará el periodo de tiempo de creación. Se trata de melodías no comerciales y sin letra, para una mayor concentración en su cuerpo y su capacidad de expresión.</p>
Recursos	<p>Recursos humanos: maestra de prácticas</p> <p>Materiales manipulativos: Elementos naturales que se encontrarán en una caja en el centro del aula (piedras, palos, piñas, hojas) y pintura de diferentes colores para crear en ellos.</p> <p>Materiales audiovisuales: Pizarra digital para reproducir la melodía que sonará para marcar el ritmo.</p>
CUÑA N°7: ¿QUÉ PODEMOS CREAR?	
Descripción	<p>Los alumnos se organizarán por los correspondientes equipos de trabajo, y al rotar, realizarán la cuña que servirá como tránsito entre los rincones de lectoescritura y lógico matemática y que se situará en el medio del aula.</p> <p>Las consignas serán claras y precisas: “Podéis crear libremente con los elementos que tenéis”</p> <p>En cuanto al material del que disponen, se trata de elementos naturales recogidos del exterior.</p> <p>El inicio y el final de la música marcará el periodo de tiempo de creación. Se trata de melodías no comerciales y sin letra, para una mayor concentración en su cuerpo y su capacidad de expresión.</p>

Recursos	<p>Recursos humanos: maestra de prácticas</p> <p>Materiales manipulativos: Elementos naturales que se encontrarán en una caja en el centro del aula (piedras, palos, piñas, hojas).</p> <p>Materiales audiovisuales: Pizarra digital para reproducir la melodía que sonará para marcar el ritmo.</p>
----------	--

Tabla 3: Cuñas artísticas fundamentadas en el movimiento artístico contemporáneo: Land art.

En el momento clave de la introducción de las cuñas, se ha decidido utilizar como muestra una de las pertenecientes al arte performance, puesto que en este tema se observa con claridad la utilización del cuerpo, donde el arte son las acciones del niño en un lugar determinado del aula y en un tiempo concreto (ver anexo)¹. Además, es importante matizar, que el modelo a seguir ha sido la artista Heather Hansen, donde sus representaciones son en base a diversos patrones simétricos que realiza con su propio cuerpo y al compás de un ritmo determinado.

5.4 FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Como se ha dicho previamente, el primer paso a efectuar será la observación directa e indirecta para poder determinar aquellas modificaciones necesarias en el aula y plantear la hipótesis a analizar.

En el segundo escaño nos encontraríamos con la evaluación previa de las conductas observadas antes de la intervención. A continuación, se expone una rúbrica individual en la que se presenta brevemente aquellas conductas de interés a observar y el valor que se da al grado de la conducta.

El valor está instituido del 1 al 4. Siendo el 4 el nivel de mayor concentración, donde se pueden encontrar de 0 a 2 muestras de signos de la conducta; siendo el 3 un nivel adecuado, donde se observen de 2 a 4 muestras de signos de la conducta; en el 2 nos encontraríamos con un nivel de concentración intermedio donde hay un promedio de 4 a 6 muestras, y, por último, el grado 1, siendo el nivel inferior donde en nuestro caso particular, no se ha recogido ningún ejemplar.

¹ Ver figuras 1 y 2 del anexo.

ACTITUDES/CONDUCTAS	1	2	3	4	OBSERVACIONES
A. Sigue las indicaciones dadas					
B. Postura al sentarse					
C. Motivación hacia la actividad					
D. Interés por el trabajo					
E. Llamadas de atención					
F. Se esfuerza					
G. Atención					
G.1 Se distrae					
G.2 Inicia conversaciones con sus compañeros					
G.3 Dispersa la mirada					
H. Rinde de acuerdo a sus capacidades					
I. Grado de actitud					
J. Cambio en su relación social					

1. Nivel escaso inferior de concentración 0.25% 2. Nivel intermedio. Muestra varios signos. 0.50% 3. Nivel adecuado. Pequeñas muestras. 0.75% 4. Nivel superior. Normalidad 100%

Figura 1: Rúbrica individual de las conductas a analizar y grado de aparición.

A continuación, se expone la tabla de registro utilizada previamente a la introducción de la cuña y los datos obtenidos a partir de la observación directa e indirecta.

02/05/2019	CONDUCTAS		EVALUACIÓN PREVIA A LA INTRODUCCIÓN DE LA CUÑA									
ALUMNOS	A	B	C	D	E	F	G			H	I	J
							G.1	G.2	G.3			
1	3	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4
2	4	3	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4
3	3	3	3	3	2	2	3	4	4	3	3	4
4	3	2	2	3	3	4	3	3	3	4	3	3
5	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	3
6	2	4	3	3	2	3	2	2	2	2	2	3
7	3	3	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4
8	3	3	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3
9	3	3	4	3	4	4	3	3	3	3	4	4
10	3	2	4	4	3	3	2	3	2	4	4	4
11	3	4	3	3	2	4	2	3	3	3	3	4
12	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
13	3	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4
14	3	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2	3
15	3	3	4	3	3	3	4	3	4	3	3	4
16	2	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3
17	3	3	3	3	4	3	2	2	2	3	3	4
18	3	4	3	3	2	3	2	2	2	3	3	4
19	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4
20	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4
21	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4
22	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

1. Nivel escaso inferior de concentración 0.25% 2. Nivel intermedio. Muestra varios signos. 0.50% 3. Nivel adecuado. Pequeñas muestras. 0.75% 4. Nivel superior. Concentración adecuada. 100%

Figura 2: Registro del grado de conducta previo a la introducción de la cuña artística.

En el tercer escaño, nos encontraríamos con la evaluación de las conductas observadas del alumnado en su contexto natural una vez puesta en práctica la cuña artística.

Por consiguiente, se expone la tabla de registro utilizada consecutivamente a la introducción de la cuña y los datos obtenidos a partir de la observación directa e indirecta.

06/05/2019 CONDUCTAS EVALUACIÓN POSTERIOR A LA INTRODUCCIÓN DE LA CUÑA												
ALUMNOS	A	B	C	D	E	F	G			H	I	J
							G.1	G.2	G.3			
1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
2	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4
3	4	3	3	4	3	3	3	4	4	3	4	4
4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
6	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4
7	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
8	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3
9	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
10	3	3	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4
11	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	4
12	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4
13	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
14	4	4	4	3	3	3	4	4	3	3	3	4
15	4	3	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4
16	3	4	4	3	3	4	4	4	4	3	3	3
17	3	3	4	3	4	3	3	4	4	3	3	4
18	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	4
19	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4
20	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4
21	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
22	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

1. Nivel escaso inferior de concentración 0.25% 2. Nivel intermedio. Muestra varios signos. 0.50% 3. Nivel adecuado. Pequeñas muestras. 0.75% 4. Nivel superior. Concentración adecuada. 100%

Figura 3: Registro del grado de conducta posterior a la introducción de la cuña artística.

5.5 ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS

Una vez evaluadas las conductas a través de las distintas herramientas utilizadas para el procedimiento de investigación, se procede a realizar un análisis puntual de cada una de ellas, comparando las dos muestras obtenidas (previa y posterior a la intervención). Este procedimiento se ha ejecutado utilizando como vía los diagramas lineales, puesto que el interés primordial en esta evaluación ha sido comparar las dos muestras obtenidas utilizando variables cuantitativas en un transcurso de tiempo puntual. Los valores de dicho diagrama se dividen en dos ejes cartesianos perpendiculares entre sí, donde el eje horizontal representa los alumnos de la muestra de estudio, y el eje vertical el grado de la

conducta. Además, se puede apreciar los valores máximos y mínimos de dicha conducta en la comparativa de las dos muestras.

A continuación, se presenta la primera gráfica correspondiente a la primera conducta evaluada:

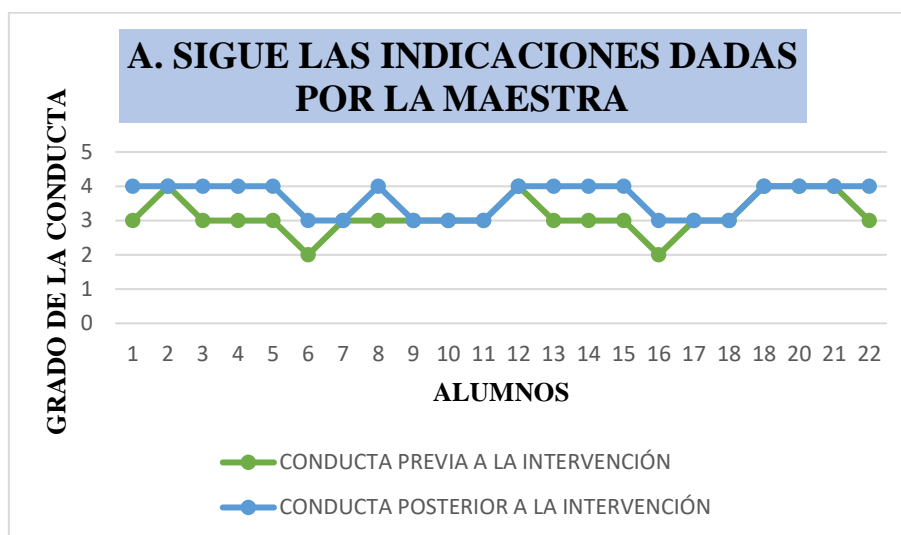


Gráfico 1: A. Sigue las indicaciones dadas por la maestra

Como se puede observar, en la primera muestra realizada previamente a la introducción de la cuña, el grado de conducta que más destaca por su repetida aparición es el nivel 3 (correspondiente a una muestra de 2 a 4 signos). Es por ello, que se encuentra en un nivel de atención estándar, dentro de la normalidad, a excepción de dos casos que resaltan con un nivel de concentración inferior (correspondiente a una muestra de 4 a 6 signos), pudiendo ser el motivo la fuerte carga intelectual procedente del rincón de trabajo anterior y, por consiguiente, una disminución de la atención en dicho rincón.

La evolución, si observamos la siguiente muestra obtenida de manera posterior a la introducción de la cuña, es favorable, puesto que el grado de la conducta de los alumnos aumenta notablemente o se mantiene, llegando al grado 4 (el cual corresponde a una muestra de 0 a 2 signos). En este caso hablamos de una atención y concentración en las indicaciones de la maestra, dentro de lo establecido conforme a la atención requerida.

De nuevo, exponemos la siguiente gráfica correspondiente a la segunda conducta evaluada:

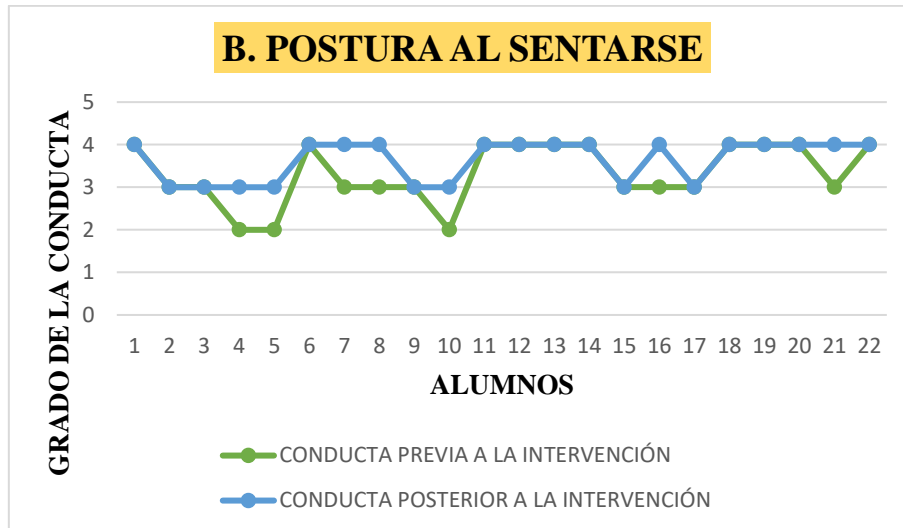


Gráfico 2: B. Postura al sentarse

En la observación y el análisis de los datos representados, se observa que en la primera muestra hay una equidad entre el grado 3 y el grado 4, destacando tres casos puntuales en los que se observa que disminuye al grado 2, representando por tanto signos repetitivos de cambios de postura y malestar (de 4 a 6 signos).

A continuación, se aprecia que, de manera posterior a la intervención de la cuña artística, ningún valor disminuye, sino que, por lo contrario, aumentan todos los valores o se mantienen de manera constante. Esto hace especular que el hecho de introducir movimiento, descentración de la carga intelectual y dejar a un lado la repetición de cuerpo silenciado, beneficia al alumnado para continuar de nuevo con otro rincón que requiere de atención.

De nuevo, presentamos la siguiente gráfica correspondiente a la tercera conducta:



Gráfico 3: C. Motivación hacia la actividad

En esta gráfica se puede observar que la primera muestra presenta valores equitativos de manera reiterada entre el grado 3 y 4 de la conducta. A su vez se presenta un aumento y continuidad en la siguiente muestra, manteniendo la línea de la anterior conducta. A excepción, se debe destacar un caso posicionado en el grado 2 y que una vez realizada la intervención aumenta de nivel, favoreciendo por tanto su motivación e interés por el siguiente rincón de trabajo.

A continuación, se expone la siguiente gráfica de la cuarta conducta evaluada:

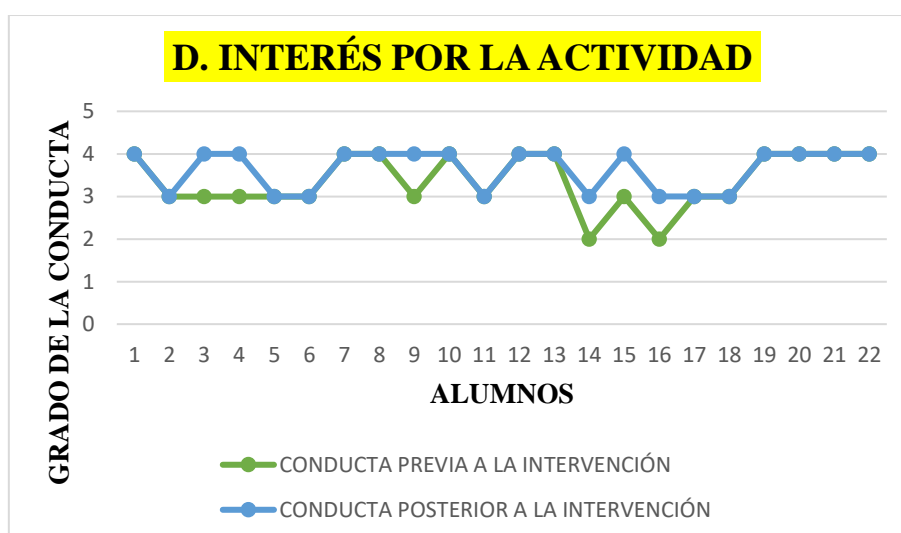


Gráfico 4: D. Interés por la actividad

Al analizar los siguientes datos obtenidos, se presenta de nuevo un equilibrio entre los grados 3 y 4 en la primera muestra, y un aumento del interés por la actividad a realizar en el rincón, una vez introducida la cuña artística en la segunda muestra. A excepción, de nuevo, nos encontramos con dos casos en los que se presenta en la primera muestra un grado de conducta 2, donde se clarifican reiterados signos de desinterés a la hora de trabajar en el rincón, aunque si han tenido un valor elevado en la motivación previa al trabajo. Una vez introducida la cuña en la siguiente muestra, de nuevo aumenta su grado de interés.

Presentamos la siguiente gráfica que representa la quinta conducta evaluada:

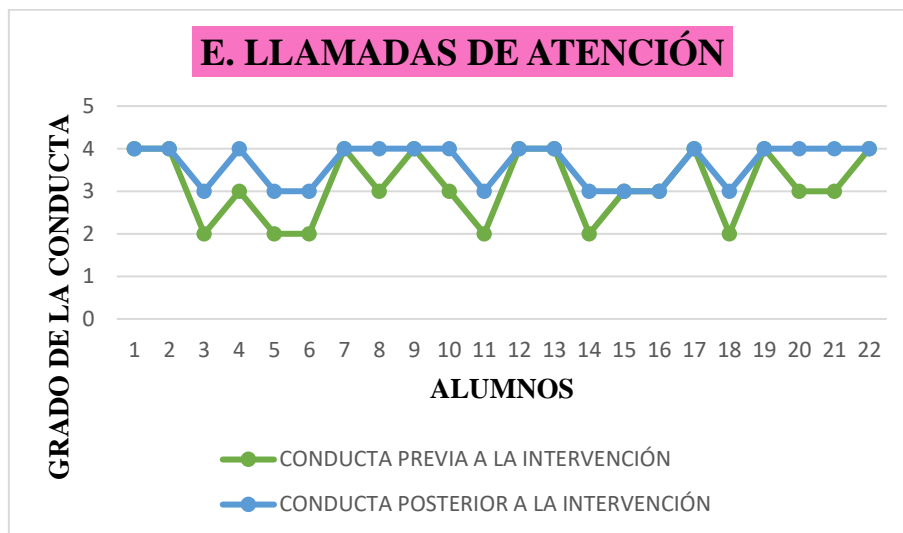


Gráfico 5: E. Llamadas de atención

A continuación, se presenta los datos obtenidos de una conducta de preferencia para evaluar el impacto de la cuña artística. Se observa por tanto, que en la primera muestra donde todavía no se ha introducido la cuña y por ello, rotan de un rincón de gran carga intelectual a otro de sus mismas características, que excepción de ciertos alumnos que tienen un hábito constante de motivación y atención en su trabajo, nos encontramos con una significativa cantidad de alumnos que muestran reiteradas llamadas de atención hacia la maestra y sus compañeros, y por consiguiente, desconectando de su trabajo y vulnerando su atención hacia el trabajo realizado.

Se expone seguidamente la siguiente gráfica que muestra la sexta conducta evaluada:



Gráfico 6: F. Se esfuerza

En esta conducta se observa cómo hay un alto porcentaje donde el alumnado pone empeño en su trabajo y se esfuerza por mantener la atención, aunque a excepción encontramos casos donde hay ciertos signos que coinciden, donde como consecuencia de no esforzarse en mantener una constante atención e interés por el trabajo, deriva en motivación inferior.

A continuación, se expone la siguiente gráfica que muestra la séptima conducta evaluada “atención” desglosada en tres conductas que abarcan ésta, para obtener una mayor precisión en la comparativa de las gráficas a analizar.

En común, cabe destacar que las tres conductas presentadas en torno a la conducta clave que es la atención, presentan de manera reiterada que el alumnado comparta el mismo grado en las tres gráficas. En los casos en los que los niveles de la conducta son inferiores se debe a que entre ellas se retroalimentan, pues surgen unas consecuentes a otras perjudicando su nivel de atención y, por el contrario, en los casos en los que el grado de la conducta es superior, se mantienen sin afectar su nivel de atención.

En los datos obtenidos de las dos muestras, se observa que en todas las conductas el grado aumenta como consecuencia de que, una vez introducida la cuña en la siguiente muestra, aparecen menos signos y, por lo tanto, mayor atención en la actividad a realizar.

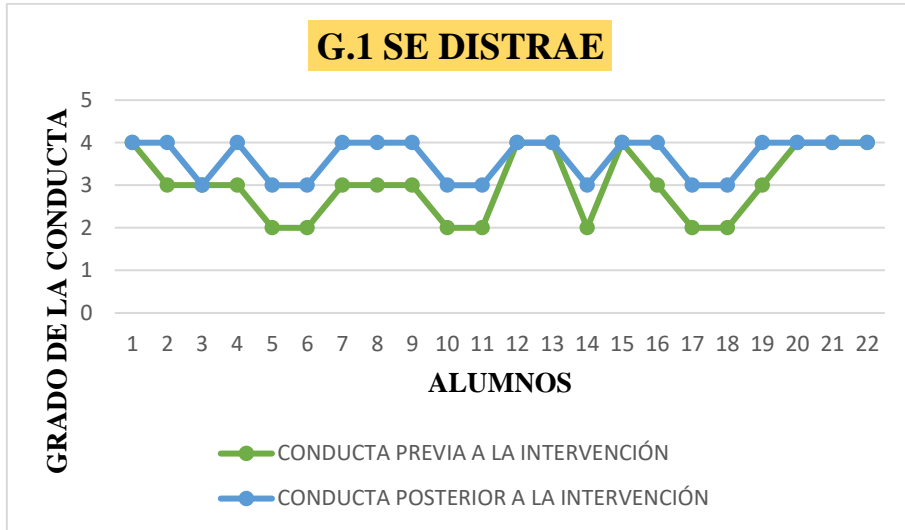


Gráfico 7: G.1 Se distrae

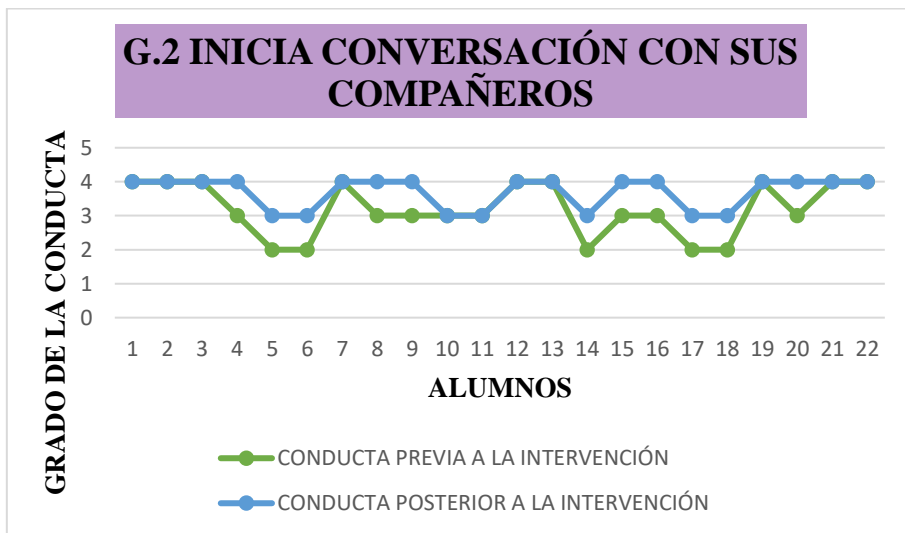


Gráfico 8: G.2 Inicia conversación con sus compañeros

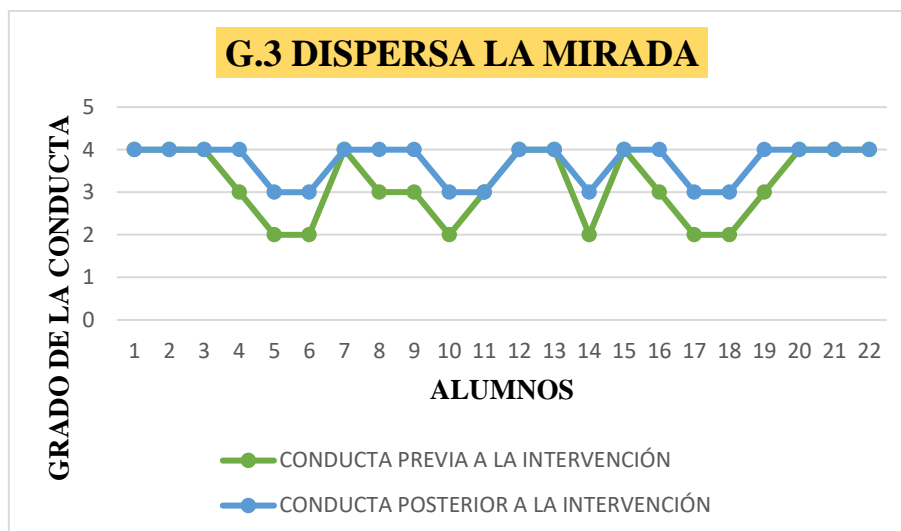


Gráfico 9: G.3 Dispersa la mirada

A continuación, se presenta la siguiente gráfica de la octava conducta evaluada:

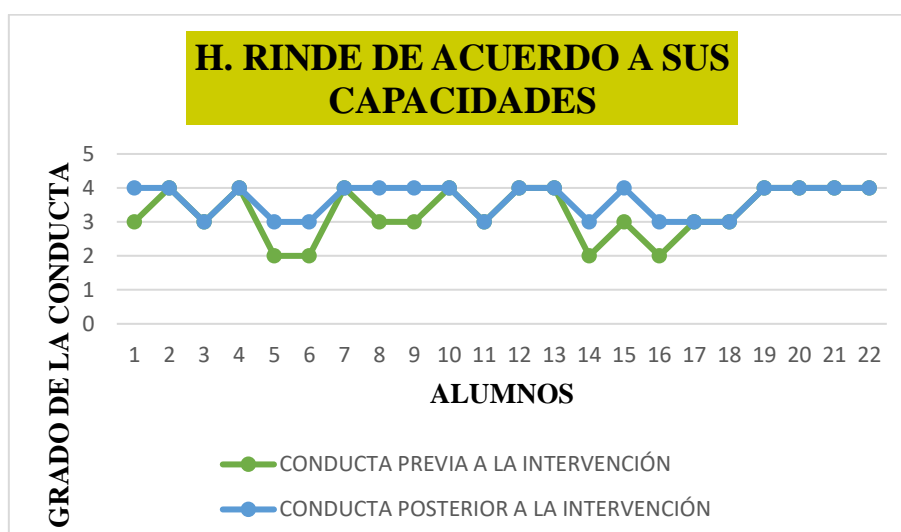


Gráfico 10: H. Rinde de acuerdo a sus capacidades

Durante la observación de los datos evaluados de esta conducta, se observa como las dos muestras presentan un grado de conducta favorable, donde la mayor parte del alumnado rinde acorde a sus capacidades, a excepción de algún alumno en el que la evaluación demuestra que los datos coinciden en que ha sido debido a su falta de atención.

Se expone la siguiente gráfica que muestra los datos evaluados de la novena conducta:

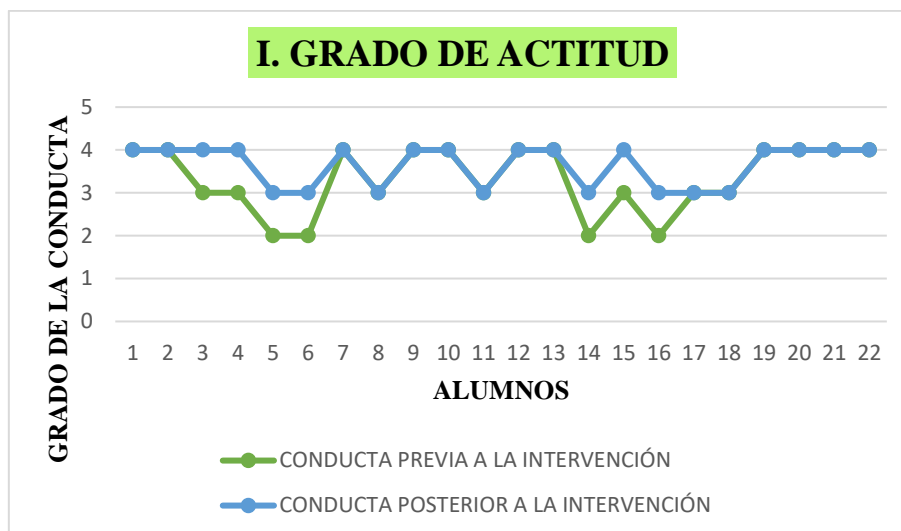


Gráfico 11: I. Grado de actitud

En esta gráfica podemos observar de nuevo como la mayoría del alumnado se mantienen entre los grados 3 y 4 con ciertos signos, pero continúan apareciendo excepciones de nuevo en diversos alumnos donde su grado de la conducta es inferior debido a la retroalimentación de otras conductas ya mencionadas.

A continuación, se presenta la última conducta evaluada que corresponde a la décima.

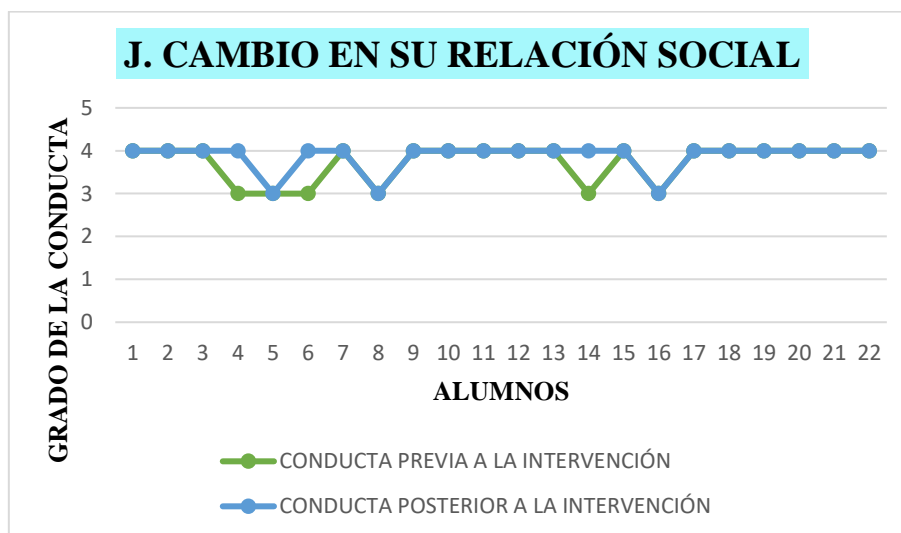


Gráfico 12: J. Cambio en su relación social

En esta última gráfica se observa que la conducta evaluada se mantiene entre los grados 3 y 4, aumentando su grado de conducta una vez se ha introducido la cuña artística en la mayor parte del alumnado.

6. CONCLUSIONES

Una vez expuesto el análisis de los datos obtenidos, se puede apreciar en la comparativa de las dos muestras realizadas, que, en cada una de las conductas, la segunda muestra ha aumentado o mantenido su nivel produciendo como consecuencia una mejora del grado de la conducta. Esto revela, por tanto, que la intervención realizada en el aula, y, por consiguiente, la introducción de la cuña artística como elemento fraccionario de la jornada escolar en momentos donde se observaba demasiada carga intelectual, y a su vez, signos corporales de malestar, ha alcanzado su propósito. Hemos obtenido resultados favorables donde se ha comprobado a través del análisis de las graficas creadas, la importancia que tienen las cuñas, en nuestro caso particular artísticas, para el tratamiento pedagógico del alumnado y su intención de mejorar el ambiente de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Además, es importante patentar que el modelo de investigación creado se trata de una pequeña muestra de aproximación, puesto que es una práctica novedosa en la que no se han encontrado investigaciones acerca de ella, y en la que, para continuar con la verificación de los datos obtenidos, se debería de prolongar la investigación a diversos contextos educativos y sociales y aumentar el número de muestras para realizar una comparativa a nivel de centros.

Para cerrar con este recorrido experimental sobre la importancia que tienen las cuñas artísticas durante la jornada escolar, es de gran relevancia esclarecer una serie de cuestiones relacionadas con los objetivos planteados para la resolución de este tfg.

El arte contemporáneo del que derivan las distintas manifestaciones artísticas trabajadas en las cuñas aborda como elemento esencial al sujeto como cuerpo activo de la acción, donde el movimiento obtiene un carácter fundamental siendo su herramienta para la expresión. El alumnado para llegar a conocer cómo es su propio cuerpo, debe de comprender cómo se utiliza y para qué, también en su contexto artístico. Pues el cuerpo es un elemento para el arte y la expresión artística una forma particular de lenguaje.

Cuando hablamos de introducir la expresión artística en el aula, dirigimos nuestra mirada hacia los valores del arte donde implicando en él la autonomía y responsabilidad en el proceso de crear, obtendremos consecutivamente la capacidad de planificar, esbozar y elegir su propia creación. Es un medio de aprendizaje donde los niños agrupan elementos en la construcción de un procedimiento complejo y actuando como espejo de sus pensamientos, sentimientos y visiones de lo que capturan en su entorno. Es por ello, que el desarrollo de la sensibilidad perceptiva en las aulas debería convertirse en una parte esencial del proceso educativo.

Las llamadas “cuñas artísticas” no son más que la necesidad de fusionar la actividad artística en el aula junto con la actividad motriz que se ejerce en ella al introducirlo como elemento de expresividad y libertad individual. Todo ello, ligado a los diferentes momentos de la jornada escolar donde se observa la necesidad de atender a numerosas señales de socorro y de malestar, por parte del alumnado, ya sea para cambiar de ritmo o para atender a la excesiva carga intelectual que se plantea.

El modelo de intervención creado se ha desarrollado en el aula de prácticas con el apoyo de la tutora, donde hemos podido observar las diversas conductas durante mi estancia allí, para posteriormente evaluarlas y clarificar la hipótesis planteada. Además, aun teniendo como base de su metodología el trabajo por proyectos, identificamos la necesidad de reflexionar sobre lo que sucedía entre la rotación del rincón de lógico matemática al rincón de lecto-escritura. Es por ello, que se decidió observar las alteraciones que surgían en las conductas de manera previa y posterior a la introducción de la cuña artística.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cebrián, B., Martín, M. I. y Miguel, A. (2013). *Cómo trabajar la motricidad en el aula. Cuñas motrices para infantil y primaria*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Consuegra, C. B. (2014). *Arte Conceptual en Movimiento: Performance Art en sus acepciones de Body Art y Behavior Art*. *Anales de Historia del Arte*, 183-200.
- Coterón, J., y Sánchez, G. (2010). *Educación artística por el movimiento: La expresión corporal en educación física*. *Aula*, 113-134.
- Cruzado, R. D. O. (2003). *Arte contemporáneo y educación artística: los valores portencialmente educativos de la instalación*. Madrid: Editorial.
- Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Escobar, M. G., y Romero, K. (2003). *Desarrollo de la representación del cuerpo humano y la familia en el niño de preescolar a través de las artes: reflexiones teóricas*. *Educere*, 33-39.
- Escribano, M. J. V., y Ferreras, M. S. V. (2008). *Motricidad y aprendizaje: El tratamiento pedagógico del ámbito corporal (3-6)* (Vol. 25). Graó.
- Fiz, S. M. (1990). *Del Arte Objetual al Arte de Concepto*. Madrid : Akal/Arte y estética.
- Fontal, O., Gómez, C., y Pérez, S. (Madrid). *Didáctica de las artes visuales en la infancia*. 2015 : Paraninfo .
- Gómez Martín, L. J. (29 de septiembre de 2009). *Breve introducción al Land Art*. *Clases historia*, (47) pp. 2-27.
- Hansen, H. (2019). *Heather Hansen*. Obtenido de <http://www.heatherhansen.net/>
- Hernández Belver, M., y Sánchez Méndez, M. (2000). *Educación artística y arte infantil*. Madrid: Fundamentos.

- Long, R. (2019). Obtenido de Richard Long : <http://www.richardlong.org/>
- López, M. (2015). *Para qué el arte. Reflexiones en torno al arte y su educación en tiempos de crisis*. Madrid: Fundamentos.
- Lowenfeld, V., y Lambert , W. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Madrid: Síntesis.
- Morrison, G. S. (2005). *Educación infantil*. Pearson Educación.
- Motos, T. (1996). Bases para el taller creativo expresivo. En G. Sánchez , B. Tabernero, F. J. Coterón, C. Llanos, & B. Learreta, *Expresión, Creatividad y Movimiento. I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación* (pág. 143). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Navajas, R., y Rigo , C. (2008). *Arte y Expresión Corporal: una Fusión para Contribuir en la Formación Docente*. *Arteterapia*, 189-202.
- Pastor, R. (2012). *Artes plásticas y danza: propuesta para una didáctica interdisciplinar*. Madrid.
- Quesada, C. A. (2004). *La expresión corporal y la transversalidad como un eje metodológico construido a partir de la expresión artística*. *Educación*, 123-131.
- Raquejo, T. (1998). *Land Art*. . Madrid: Nerea.
- Ratey, J. (2003). *El cerebro. Libro de instrucciones*. Barcelona: Debolsillo.
- Serraller, F. C. (2014). *El arte Contemporáneo*. Madrid: Taurus .
- Tasis, S. S. (junio de 2017). *Educación y expresión artística interdisciplinar en Educación Infantil: la performance como experiencia creativa de los diferentes lenguajes artísticos*. Valladolid.
- Tracy, C. (2019). *Craig Tracy* . Obtenido de http://craigtracy.com/?page_id=444
- Vaca, M. J., y Varela, M. (2008). *Motricidad y aprendizaje. El tratamiento pedagógico del ámbito corporal (3-6)*. Barcelona : Graó.

8. ANEXO

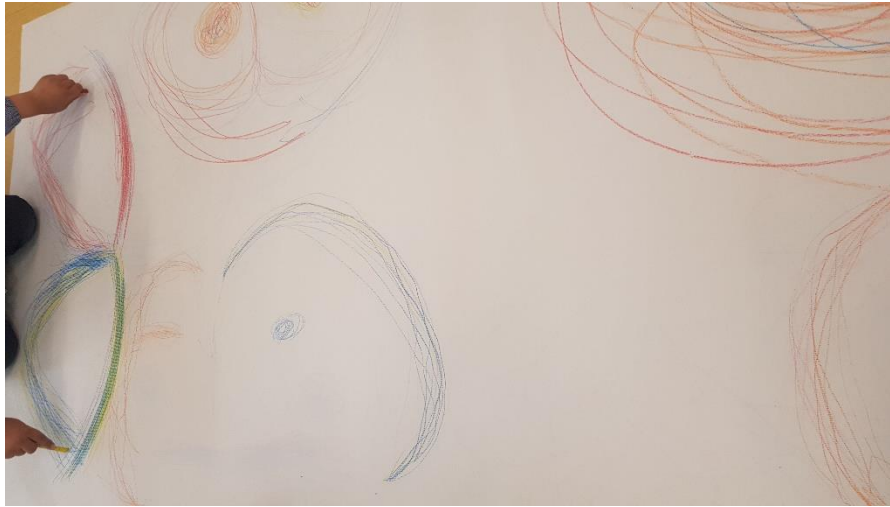


Figura 1: Arte performance individual



Figura 2: Arte performance uno enfrente del otro.