



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL
DE VALLADOLID

TRABAJO FIN DE GRADO

Grado en Educación Infantil

Mención: Expresión y Comunicación Artística y Motricidad.

Curso: 2021/2022

**“LA EXPRESIÓN DE LA ALEGRÍA EN EL
DIBUJO INFANTIL”**

Dpto. Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

Trabajo realizado por: Laura Anaya Reglero.

Tutelado por: Sofía Marín Cepeda.



RESUMEN

El propósito de este trabajo es destacar la importancia de la expresión de las emociones en el ámbito de la educación plástica y artística, concretamente en el dibujo. Comunicando sus sentimientos a los demás, los niños/as se desenvuelven en el medio en el que viven a la vez que adquieren autonomía y seguridad en sí mismos. La planificación de la propuesta didáctica demuestra la relación entre la emoción de la alegría y las habilidades demostradas en el dibujo.

Se recopila una revisión bibliográfica de autores que han investigado tanto las etapas que atraviesan los niños/as, los conceptos relacionados con el gesto gráfico y el dibujo; como los asociados al mundo de las emociones, siendo la educación o la competencia emocional. Las fuentes documentales, además de verse reflejadas en el marco teórico analizando las conexiones entre lo que dibujan y lo que significa, ha permitido apoyar la parte práctica, llevando a cabo la intervención en el aula correctamente.

- **Palabras clave:** emociones, dibujo, arte, alegría, expresión, Educación Infantil.

ABSTRACT

The purpose of this work is to emphasize the emotion's expression in the plastic and artistic education area, specifically in the drawing. Communicating their feelings to the others, the children manage to get on in the environment in which they live as well as acquire autonomy and self-confidence. The didactic intervention planning proves the connection between the joy and the skills demonstrated in the drawing.

A bibliographic review of authors that have investigated the phases that the children who experienced, the concepts that are related with the graphic gesture and the drawing, as many as the associated with the emotion's world, like the emotional competence or education, is compiled. The documental sources, besides that have been reflected in the theoretical part, analyzing the connections among the things they draw and their meaning, has allowed to support the practical part, carrying out the correct intervention in the class.

- **Key words:** emotions, drawing, art, joy, expression, Childhood Education.



ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
INTRODUCCIÓN.....	4
OBJETIVOS.....	4
JUSTIFICACIÓN DEL TEMA.....	5
RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS	7
2. MARCO TEÓRICO.....	9
CAPÍTULO I. EL GESTO GRÁFICO EN INFANTIL	10
CAPÍTULO II. EMOCIÓN Y ALEGRÍA A TRAVÉS DEL DIBUJO	18
CAPÍTULO III. ESTUDIO COMPARATIVO DEL DIBUJO EN LAS ETAPAS DE INFANTIL.....	23
3. MARCO EMPÍRICO.....	30
CAPÍTULO I. FASES	31
CAPÍTULO II. UNIDAD DIDÁCTICA.....	32
CAPÍTULO III. DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN.....	43
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	46
4. CONCLUSIONES	53
5. DISCUSIÓN	56
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
7. ANEXOS.....	62



1. INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se enfoca en desarrollar conocimientos sobre la influencia de las emociones en el gesto gráfico de los alumnos de Infantil, en concreto, sobre la alegría, reflejada en dibujos que realizarán después de un programa de actividades.

Las emociones están presentes en diferentes contextos y situaciones de nuestra vida, pero no se les presta la misma atención que a otras materias o contenidos del currículo. Es de gran importancia la labor que se relaciona con la expresión de sentimientos, sobre todo en edades tempranas.

En este presente documento se utiliza el recurso del dibujo, como medio para conocer la evolución de su gesto gráfico y, sobre todo, para que utilicen esta herramienta plástica plasmando sus pensamientos.

Está compuesto por distintos apartados, con el comienzo que aborda el marco teórico, analizando y justificando el tema a través de teorías de autores reconocidos sobre el gesto gráfico y la emoción principal del trabajo. Seguidamente, se explica la intervención y propuesta didáctica asociada, así como las conclusiones extraídas y los anexos, donde se recoge material complementario.

OBJETIVOS

Los objetivos generales que se asocian a este trabajo final son:

- Conocer la expresión de las emociones a través del dibujo infantil.
- Profundizar en el conocimiento del dibujo y las emociones en Educación Infantil.



- Diseñar y aplicar una intervención didáctica que promueva y favorezca la expresión plástica y visual de la alegría.
- Analizar la expresión de la alegría a través del dibujo.

Por su parte, los específicos que se relacionan:

- Favorecer una evolución en la expresión de la alegría en el dibujo en un aula de Infantil.
- Aplicar técnicas del área de expresión plástica y visual para trabajar las emociones.
- Desarrollar una propuesta de educación emocional a través de la educación artística en un grupo de niños/as de 5 años.
- Comprobar si la intervención didáctica favorece una mejora en la expresión de la alegría en el alumnado de Educación Infantil.

JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

La expresión artística es un ámbito al que no se le da la importancia suficiente en las aulas de Infantil ya que, son más tratadas las actividades de lógico matemática y del área del lenguaje. La educación plástica también contribuye a la asimilación de contenidos haciendo que desarrollen habilidades que permiten su crecimiento y evolución.

Han sido muchas las leyes y decretos que han estado vigentes para regular las enseñanzas de la Educación Infantil, pero la educación artística ha podido estar en un 2º plano, a pesar de las posibilidades que ofrece, no sólo para expresarse.

Considerando que, la escuela es un contexto responsable del aprendizaje y enriquecimiento de las mentes de los niños/as; como maestros debemos dar protagonismo a la educación artística y procurar que actúe como instrumento de expresión y comunicación de emociones.



Eisner (1992) en el artículo en que habla de la labor de las artes en el crecimiento humano, nos demuestra que además de la educación artística sí hay multitud de vías de expresión y comunicación, como el lenguaje oral y escrito.

Las habilidades que se van a fomentar permiten que el alumnado se desenvuelva correctamente en los contextos a los que se enfrenta, desarrollando las capacidades aprendidas, además de fortalecer su experiencia (Eisner, 1992).

Recursos como la poesía, el dibujo o los bailes, son actividades que permiten la comunicación con otras personas y con uno mismo, demostrándolo con el cuerpo, con habilidades manipulativas o con la exteriorización de sus emociones (Eisner, 1992).

Gracias a la vinculación entre arte y ciencia podemos desarrollar nuestra imaginación en los mundos en los que nos movemos, enriqueciéndonos con lo que crean los demás (Eisner, 1992). El arte, es un mundo en que se ofrecen oportunidades que se pueden aprovechar para la formación personal, destacando también las interpretaciones de cada uno/a sobre lo que ve, piensa, siente o crea.

Encontramos una similitud con que los problemas de la vida se parecen a los que se presentan en el ámbito del arte, con la ventaja de que, si se enseña esto a los alumnos/as, podrán descubrir las múltiples formas de solucionar los conflictos; a lo que también ayudaría darse cuenta de que los objetivos deben ser flexibles (Eisner, 1992).

Por último, hay que destacar el arte como una de las mayores aportaciones realizadas, además de la capacidad de expresión o el descubrimiento, poder encontrar nuestras potencialidades, sentimientos y emociones (Eisner, 1992).

La explicación es que las artes, con una propuesta de actividades prácticas, manipulativas, en las que den paso a su imaginación; permiten que exploten al máximo sus posibilidades.



RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS

En relación con las competencias que se persiguen en el grado de Educación Infantil, se han desarrollado la siguientes:

1. Competencias generales

Se han adquirido algunas de estas competencias que se requieren, tales como, la comprensión de conocimientos del ámbito de la educación (características del alumnado, principios empleados en la práctica educativa o rasgos de los sistemas educativos). También la aplicación de esos saberes de una forma profesional, así como ser capaces de transmitir información y desarrollar habilidades (transmisión de valores o reflexión sobre la igualdad de trato y oportunidades).

2. Competencias específicas

Las específicas en las que más me he podido ver reflejada y con las que puedo reflexionar, se enuncian a continuación:

1. Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo 0-6, en el contexto familiar, social y escolar.
2. Capacidad para saber promover la adquisición de hábitos en torno a la autonomía, la libertad, la curiosidad, la observación, la experimentación, la imitación, la aceptación de normas y de límites, el juego simbólico y heurístico.
3. Potenciar en los niños y las niñas el conocimiento y control de su cuerpo y sus posibilidades motrices, así como los beneficios que tienen sobre la salud.
4. Comprender que la dinámica diaria en Educación Infantil es cambiante en función de cada alumno o alumna, grupo y situación y tener capacidad para ser flexible en el ejercicio de la función docente.
5. Capacidad para saber atender las necesidades del alumnado y saber transmitir seguridad, tranquilidad y afecto.
6. Conocer la legislación que regula las escuelas infantiles y su organización.



7. Conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, saber identificar posibles disfunciones y velar por su correcta evolución.
8. Ser capaces de elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musicales, las habilidades motrices, el dibujo y la creatividad.

3. Practicum y Trabajo Fin de Grado

1. Adquirir conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.
2. Ser capaces de aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.
3. Ser capaces de relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
4. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica, con la perspectiva de innovar y mejorar la labor docente.

Una vez enumeradas, se dice que se han adquirido, ya sea tanto en los dos periodos de prácticas y realizando este trabajo final, como en el aprendizaje de contenidos de otras asignaturas cursadas en los años de estudio del grado de Educación Infantil, incluyendo el aprendizaje de los contenidos impartidos en la mención del grado.

Son competencias que abarcan formas de actuación y enseñanza docente, contextos que pueden originarse, puesta en práctica de contenidos de las diferentes áreas de conocimiento y fomento de nuevas capacidades. Se añaden los que favorecen la relación con los iguales, la expresión y comunicación verbal, artística, matemática y de movimiento; además las de ejercer en la práctica docente, he adquirido un conocimiento del aula unido a poder satisfacer las necesidades del alumnado.

En las que se refieren a las del prácticum y Trabajo de Fin de Grado, las he conseguido sobre todo en el periodo de prácticas, donde se ha visto más de cerca la realidad del aula, he ejercido como docente y he relacionado teoría y práctica.



2. MARCO TEÓRICO

En los capítulos que se presentan a continuación se abordan conceptos relacionados que siguen un hilo conductor hasta llegar al siguiente apartado, donde se van a ver reflejados los conocimientos adquiridos.

En primer lugar, se hablará del gesto gráfico, en concreto del dibujo infantil y las etapas que atraviesan los niños/as con sus correspondientes características. En segundo lugar, se tratan conceptos asociados con las emociones que influyen en las habilidades artísticas desarrolladas en esta etapa. Por último, se realizará un estudio de factores en que se fijan los autores y se han estudiado con respecto al gesto gráfico en las fases que experimentan.

El dibujo infantil constituye un método de expresión, además de una herramienta con la que se abordan de forma globalizada los contenidos, combinando trabajo y actividad lúdica. La educación artística tiene la finalidad de desarrollar la iniciativa, aprovechar los recursos y aplicar técnicas que permitan lograr los objetivos y las dimensiones del desarrollo (Díaz, 2020).

Gracias al artículo de Marín (1988), he podido conocer en profundidad las aportaciones, teorías y clasificaciones de autores reconocidos como Burt, Lowenfeld o Kellogg, acerca del dibujo infantil y sus rasgos según la edad.

Todos se interesaron por analizar las características formales que definían a los dibujos. Son ejemplos el principio de la línea base (punto de apoyo en que situarse) o el principio de que una misma forma es adaptable para representar diferentes cosas, de lo que se hablará más adelante (Aresté, 2015).

Otras demostraciones son el principio de perpendicularidad (ejemplo: la relación entre base y objeto), el principio de que cada cosa que se dibuje dispone de su propio espacio (imperativo territorial) o el de rayos X (se dibujará todo lo que se quiere describir, pudiendo observar el interior y exterior de edificios o vehículos) (Marín, 1988).

Es un tema que se tratará en el tercer capítulo, pero como introducción decir que la figura humana es uno de los temas preferidos de los niños/as para sus creaciones, así como el foco de atención y estudio de algunos autores especializados (Marín, 1988).



CAPÍTULO I. EL GESTO GRÁFICO EN INFANTIL

El gesto gráfico ha sido objeto de estudio abordado por numerosos autores a lo largo de la historia, enriqueciéndose de manera progresiva el conocimiento sobre el tema, gracias a las aportaciones y teorías de cada uno/a. A consecuencia, surge el dibujo como actividad principal del alumnado, permitiendo que sean dos conceptos íntimamente relacionados.

Volviendo a los orígenes del dibujo, podemos destacar que surgió a partir de dos necesidades: expresar sentimientos y comunicar ideas o mensajes a los demás (Puleo, 2012). Desde ese momento, se consideró una expresión del ser humano para dar a conocer su interior, pero, en el caso de los niños/as en Infantil, significa acercarse a la realidad, exteriorizar lo que sienten y su forma de percibir el mundo.

En relación con las etapas del dibujo que atraviesan, según Puleo (2012) hablamos de:

1. **El garabateo**, que comprende de los 2 a los 4 años, comienza con la autoexpresión y sus creaciones evolucionan hasta llegar a figuras reconocibles. Dentro de este periodo encontramos, el garabateo sin control o desordenado, el controlado y, por último, el denominado con nombre (Puleo, 2012).

Se destaca: el desarrollo formal (experimentación con grafismos y formas) y el desarrollo representacional (relacionar esos grafismos y formas con la realidad) (Sarabia, 2020).

Según Sarabia (2020) las etapas son: preliminar (gestos imitativos), incontrolado (poco control y discontinuidad), coordinado (fluidez y continuidad) y controlado (control y trazado dependiente de la intención y descubrimiento de su autonomía en los trazados). Díaz (2020), cita a Lowenfeld (1961), diciendo que se subdivide en 3 categorías: garabateo sin control o desordenado, garabateo con nombre y garabateo controlado.

En referencia al espacio gráfico, se establecen 3 etapas dentro del garabateo, además es en esta, donde se incluyen las siguientes características (Sarabia, 2020):

- Ausencia de la noción de espacio gráfico (garabateo incontrolado).
- Adquisición de la noción de espacio gráfico (garabateo coordinado) y reconocimiento de una conciencia de límites de espacio.



- Independización de grafismo y espacio (garabateo controlado), destacando la conciencia de interdependencia de los trazados y el espacio, junto con la producción de unidades gráficas.

Existen varios tipos de garabato con los que experimentan: pendulares, circulares, de golpeteo, longitudinales, en ángulo, en arco, línea errante y tachadura (Sarabia, 2020).

Encontramos el periodo intermedio entre el garabateo y las representaciones preesquemáticas, donde hay un protagonismo de las formas, pone nombres a sus dibujos, relaciona forma-espacio y combina seres y objetos (Sarabia, 2020).

Después del garabateo se reconocen acontecimientos como, el progreso neuromotor, donde compaginan los trazados impulsivos con los controlados o los nuevos trazados (círculos y óvalos imperfectos). Seguidamente, se produce el cierre y clausura de los trazados, que hacen que asuman los conceptos de contención e inclusión y la noción del espacio interno (ejemplo: incluyendo formas dentro de otras).

En la fase de las operaciones (combinaciones), crean nexos entre las unidades, permitiéndoles descubrir conceptos de dentro y fuera, de distancia o cantidad (Sarabia, 2020).

En el proceso representacional, van del pensamiento formal al imaginativo, llegando a la representación gráfico simbólica y descubriendo que los grafismos representan palabras con las que comunicarse, constituyendo el inicio a la lectura y escritura.

Finalmente, en la etapa de la representación figurativa, destaca un desarrollo gráfico formal con analogías, siendo las relaciones de semejanza entre cosas distintas (Sarabia, 2020).

- 2. Etapa de la esquematización:** se produce la combinación de unidades dando lugar a las imágenes figurativas, las cuales representan el objeto (“esquemas”). Se destaca un interés del alumno/a de Infantil por describir el objeto.



- **Unidades formales:** aparición de representaciones de tipo simbólico (a través de imágenes geométricas, calificando los trazados) (Sarabia, 2020). Dos formas mayormente utilizadas: forma cerrada circular y segmento lineal.
- **Pre-esquemática:** realización de un esfuerzo por elaborar un vocabulario gráfico, donde lo que representen se reconozca. No existe relación de tamaño ni orientación por lo que, están en constante transformación.

Los pre-esquemas son las imágenes figurativas en que aparecen elementos que permiten su interpretación y no requieren un acompañamiento oral que determine su significado. Además de demostrar las habilidades aprendidas, no representan todo lo que saben del objeto, ya que este conocimiento puede venir ampliado o reducido, tanto por las experiencias emocionales como por las limitaciones del lenguaje gráfico (Puleo, 2012).

En la etapa preesquemática (de 4 a los 7 años) las representaciones se asemejan más a la realidad; varían constantemente, aunque otras formas se mantienen. El proceso de adjudicar un nombre a los garabatos comienza en esta etapa (Díaz, 2020), donde se reconocen los primeros intentos de representación (objetos y figuras reconocibles).

- La etapa **esquemática** (7 a 9 años), se caracteriza por la representación de formas conocidas y el perfeccionamiento de las capacidades anteriormente desarrolladas.

Se puede decir que, los esquemas son imágenes figurativas que satisfacen las exigencias del niño/a, enriqueciéndose y perfeccionando sus técnicas. El esquematismo del dibujo es la consecuencia del desarrollo de los recursos gráficos (unidades y estrategias) y de la metodología que tiene para determinar sus elementos.

Las características principales de esta fase son el dominio de figuración, desapareciendo el experimentar con las formas. Persiste la enumeración, las relaciones color-objeto y la representación bidimensional del espacio.

El desarrollo del dibujo pasa según Lowenfeld (1961) por las fases del garabateo y la preesquemática seguidas por el estadio esquemático, pseudonaturalismo y el periodo de la decisión (citado por Díaz, 2020).

Vigotsky (2008) define 4 etapas: en la 1ª realiza la reproducción de gestos con de líneas, la 2ª es que denomina el objeto acorde con sus garabatos (simbolismo de primer grado); en tercer lugar, la etapa nemotética en la que primero dice lo que dibuja y luego lo realiza. La cuarta es que, dibujan partiendo de su denominación de los objetos y, por último, está el simbolismo de segundo grado, que es la capacidad de dibujar objetos y representar su nombre con una imagen (Vigotsky, 2008, citado por Díaz, 2020).

Según Oyarzún (2019), todos dibujan por 3 motivos fundamentales: se impulsa el proceso de simbolización (desarrollo intelectual); dibujar favorece la habilidad de expresión (desarrollo emocional) e impulsa la creatividad. Por tanto, es fundamental para su crecimiento fomentar su expresión plástica (López y Navarro, 2010), citado por (Oyarzún, 2019).

El sentido estético y la tendencia decorativa aparecen antes y son más acusados en las niñas ya que, en los dibujos de los niños destaca el dinamismo y la expresividad. Además de asimilar el concepto de forma, realiza sus creaciones con mayor conocimiento del exterior, esperándose que logre representar un esquema humano (Díaz, 2020).

El ejemplo más significativo de combinar los intereses con representaciones la constituye la imagen del sol, que se convierte después de la figura humana, en la más utilizada en esta y en las etapas siguientes (Sarabia, 2020). Asimismo, comienzan a aparecer las letras y números. Dibujan lo que saben antes que lo que ven y se reconocen preferencias: la casa, sol y el árbol y, por otra parte, existe una vinculación a la esfera afectiva de la 1ª, y una relación de las últimas con imágenes asociadas a la representación humana.

Existen diferencias en temática y estilo debido a que, las figuras pequeñas representan inseguridad o timidez, y las grandes, pueden significar conflictos internos. Las niñas se decantan por la casa y la figura humana, mientras que los niños prefieren medios de transporte; dibujando a mamíferos, frente a las niñas que prefieren aves (Sarabia, 2020).

El espacio aparece representado por una línea horizontal de lado a lado y representa la línea de tierra o línea base. En este, se organizan las imágenes formando una escena, denominándose espacio frontal o alzado. Es el indicio de que se siente parte del medio, y esta línea se puede sustituir por el borde inferior de la hoja.



El plano vertical es bidimensional, por lo que no se puede representar la profundidad y las dimensiones al limitarse al arriba-abajo, derecha e izquierda, haciendo que las figuras se coloquen sobre la línea base (Sarabia, 2020).

Lowenfeld y Brittain (1970), citado por (Sarabia, 2020), consideran que la línea es universal y forma parte del desarrollo, siendo para él un símbolo como base en la que se encuentran las cosas. Arnheim critica el simbolismo de Lowenfeld, porque implicaría que únicamente representa el suelo sin tener que ver con su realidad perceptiva (citado por Sarabia, 2020).

La línea base comienza siendo un símbolo para posteriormente ser un nexo espacial entre las imágenes, configurando el espacio de la narración (citado por Sarabia, 2020). Según Marín, 1988, hablando de una investigación de Estrada (“La expresión plástica infantil y el arte contemporáneo”), dice que más del 70% de los dibujos no constan de un punto de apoyo o línea base.

Díaz (2020), considera que la evolución del dibujo infantil se relaciona con el fomento de habilidades motrices y cognitivas, y se remonta desde los primeros garabatos de tipo descontrolado hasta la representación simbólica de objetos.

El dibujo refleja los procesos culturales, cognitivos y afectivos a los que el alumnado recurre para expresar lo que consideran importante. Dibuja lo que ha aprendido o interpretado, respondiendo a sus hábitos o estados de ánimo. De esta manera, ponen en práctica su creatividad además de desarrollar su imaginación ya que, expresan sus sentimientos y demuestran su visión de las cosas (Jiménez, Mancinas y Martínez, 2008).

En el artículo de “La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano” de Eisner (1992), se ven reflejadas las opiniones de diferentes autores sobre el lenguaje, con un poder esencial que articula la realidad que vivimos y que, sin él, no se pueden conceptualizar determinados conceptos y sus significados.

La capacidad de comprensión de los niños/as depende en gran medida de la imaginación, y será así cuando, aprendamos a ver el arte (comprender lo que el maestro quiere decir ilustrándolo con un ejemplo), no sólo mirarlo.



La percepción se dice que es un hecho cognitivo, siendo este último un proceso con el que se captan las cualidades de un determinado fenómeno (Eisner, 1992).

Haciendo alusión a Eisner (1992), podemos decir que la escuela, es un ámbito considerado como cultura de oportunidades, que permite que el alumnado practique sus habilidades y amplíe su conocimiento. Este autor destaca la importancia de trabajar las artes plásticas (entre ellas el dibujo), porque si no, no se podrán proporcionar oportunidades de desarrollo a los alumnos/as.

Piaget sostiene que desarrollan la habilidad de dibujar entre los 2 y 7 años, cuando están en proceso de construir su pensamiento. El psicólogo infantil, Banús (2017) (p.17), indica que *“se pueden conocer algunos de sus rasgos psicológicos, interpretar determinadas conductas o patrones emocionales”* (citado por Duque, 2017). El desarrollo psicomotriz, el sentido de la percepción y la coordinación óculo-manual, son responsables de favorecer la creatividad en Educación Infantil (Molina, 2015).

Dibujar hace evolucionar la motricidad fina, la comunicación con los demás, la expresividad de sensaciones y la formación de la personalidad. Díaz (2020), citando a Sáinz (2003) enuncia que siempre necesitan mostrar su trabajo para recibir el estímulo que fomenta la imaginación y la fantasía. A la hora de dibujar, desarrollamos nuestra imaginación como una vía de escape de la realidad, a veces influyendo los sentimientos, entorpeciendo así la percepción.

Uno de los primeros investigadores de las artes plásticas es Pestalozzi (1803), citado por (Díaz, 2020), cuyos métodos se focalizaron en el dibujo infantil. La mayoría optaban por dibujar figuras geométricas o copiar otros dibujos, que representaban figuras humanas. No estando de acuerdo con este método, establece el suyo en 1803, poniendo en valor las capacidades del dibujo como motor de desarrollo (Acaso (2000) citado por Díaz, 2020).

Tras Pestalozzi, aparecen Piaget, Kerschensteiner, Scully, Barnes, Cooke y Dewey que conceptualizan a la expresión plástica infantil como un proceso simbólico que impulsa el desarrollo intelectual (Acaso, 2000).



Piaget considera que el crecimiento refleja la interacción entre la genética y las oportunidades del entorno (Acaso, 2000). Otros como Estrada (1985), citado por Acaso (2000), también consideran la expresión plástica como proceso de desarrollo intelectual.

Sin embargo, el que demuestra que la expresión plástica participa en el proceso de simbolización es Jean Piaget, quien afirma que es el impulso para su desarrollo intelectual (Acaso, 2000 citado por Díaz, 2020). Su teoría tiene la visión de ser un proceso que justifica la necesidad de dibujar desde edades tempranas.

Para Vygotski (1990), citado por Díaz (2020), el alumno/a aprende gracias a las personas que le rodean y a su interacción con el medio, creando su autoconcepto.

La teoría humanista de Read (1969) citado por Díaz (2020), además de vincular arte y expresión, postula que con el dibujo infantil los niños/as satisfacen su necesidad de expresión de forma innata. Para Gardner (1994), al que cita Díaz (2020), el dibujo se asocia a una inteligencia visual espacial o a la capacidad para percibir en forma de imágenes y poder representarlas de manera anticipada.

Piaget (1982), también destaca por su teoría de las fases de maduración y la clasificación de los elementos del dibujo según la edad, manteniendo que dibujan por imitación. Molina (2015) considera el dibujo como medio para comunicar visualmente pensamientos, deseos e intereses (ambos citados por Díaz, 2020).

López M. y Navarro L. (2010) a los que cita Oyarzún (2019), en su investigación proponen 3 procesos que justifican el porqué de desarrollar la expresión plástica: un proceso de simbolización, uno de desarrollo expresivo y otro de desarrollo creativo.

Se destaca a Piaget, Read y Lowenfeld como principales autores de esta investigación, siendo referentes de carácter empírico para esta propuesta (citado por Oyarzún, 2019).

Las experiencias de las artes plásticas en preescolar son un momento de disfrute donde crear por medio de sus trazos, combinando elementos lúdicos, siendo estos fundamentales en su aprendizaje (Sarlé y Berdichevsky, 2010 citado por Molina-Jiménez, 2015).

Arte y juego se convierten en instrumentos para construir nuevos conocimientos, con el ofrecimiento de posibilidades para explorar con materiales, experimentar con su cuerpo y aprovechar esos conocimientos, transformándolos en gestos e interacciones con otros.

Investigadores como Richardson, Cane, Cole y Victor D'Amico con sus estudios apuestan por la teoría de las manifestaciones plásticas, que son resultado de una necesidad de expresión. Los seguidores de esta teoría están convencidos de que la expresión es esencial para la salud mental y para estar emocionalmente sano (Acaso, 2000).

Read insiste en que mediante el dibujo el alumnado se expresa a través de un lenguaje no verbal, liberando su ansiedad, miedos o problemas. Este autor defiende que la educación artística abarca expresión corporal, verbal, plástica, musical y, además, vincula arte y expresión (Acaso, 2000).

Establece el mismo nivel de importancia con las imágenes y la palabra en la configuración del pensamiento, al igual que la necesidad de alfabetizar visualmente al niño/a. Manifiesta el valor de pensar con imágenes, considerándolas como un proceso de representación mental (Acaso, 2000). Según Read, el dibujo es un equilibrio entre la habilidad manual, la adquisición de conocimientos y el uso de ambas en la expresión de ideas.

Según Lowenfeld, citado por (Acaso, 2000), la expresión plástica se resume en:

- El propósito es fomentar en todos los niveles la creatividad (no sólo en el plástico).

Por medio de las artes, se generan emociones, el individuo siente y expresa sus ideas a través de su intención creadora. Además, se le proporcionan herramientas para poder desenvolverse en cualquier ámbito (Oyarzún, 2019).

- El arte infantil se debe considerar con la idea de que la expresión sólo se puede comprender en relación con las etapas de crecimiento.
- En los dibujos no se representa la realidad, sino que se expresan sus sentimientos.

Al organizar e integrar sus experiencias, se constituye un proceso de creación, en el cual el niño/a interioriza la realidad gracias a un ejercicio plástico y la hace suya al asimilar los elementos de los que se compone a través del dibujo (Acaso, 2000).



Gracias a la expresión plástica el niño/a, activa su conocimiento, lo expresa plásticamente, documenta sus emociones y socializa con el medio. La necesidad de expresarse depende de la intensidad de su experiencia, que cuanto mayor sea, más aumentará el deseo de expresión (Acaso, 2000).

Oyarzún (2019) postula que al observar y/o crear una obra de arte, comprende mejor la realidad, enriqueciendo sus capacidades creativas, imaginativas y simbólicas.

CAPÍTULO II. EMOCIÓN Y ALEGRÍA A TRAVÉS DEL DIBUJO

Antes de abordar la emoción protagonista de mi propuesta, me gustaría hablar del desarrollo emocional, entendido como los diferentes estados de ánimo, que pueden ser agradables o desagradables, distinguiendo entre sentimientos, más duraderos, y emociones, que son más breves y no tienen continuidad en el tiempo.

Ambas, se manifiestan durante la escolaridad infantil, por ello, debemos proporcionar las herramientas necesarias para que el alumnado tenga la capacidad de reconocerlas en sí mismos y en los demás, además de saber gestionar aquellas que experimenten. Trabajar las emociones es imprescindible en Educación Infantil por ello, el profesorado debe estar formado, saber transmitir la dimensión de estas y, que los niños/as puedan poner en práctica sus conocimientos al enfrentarse a la vida adulta (López Cassá, 2005).

A pesar de la complejidad del término de educación emocional, se han elaborado definiciones como la que presenta (Bisquerra, 2000 citado por López Cassà, 2005), refiriéndose a “*un estado del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada*” (p.155).

Otros como Steiner y Perry (1997), citados por Bravo, Costillo, Bravo y Borrachero (2019), señalan que la educación emocional debe facilitar un desarrollo de la capacidad para comprender, expresar las emociones, escuchar a los demás y sentir empatía.

La educación emocional es un ámbito indispensable para la vida, por lo que, se deben proponer situaciones con las que aprendan a gestionar y controlar sus emociones.



Decimos que, principalmente debe ser duradera para poder mejorar el bienestar humano y, Aresté (2015), que cita a Bisquerra (2000), enuncia que es un proceso continuo, educativo y permanente, con el objetivo de desarrollar las competencias emocionales como parte fundamental del proceso de enseñanza.

Existen objetivos que se pretenden lograr en la etapa de Educación Infantil y que exigen de la participación, colaboración y coordinación de los miembros de la comunidad educativa, haciéndoles responsables de su aprendizaje (López Cassà, 2005).

Son *objetivos*: proporcionar estrategias para desarrollar de competencias emocionales que potencien la autoestima y el esfuerzo, a la vez que fomentar la motivación ante el trabajo y la tolerancia a la frustración. También favorecer las relaciones e interacciones entre el grupo y crear un clima adecuado y seguro para la enseñanza (López Cassà, 2005).

Los *contenidos* que a trabajar se pueden resumir en: conciencia y regulación emocional, la autoestima y las habilidades socio emocionales y de vida (López Cassà, 2005).

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), junto con el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas, destaca en el artículo 12.2 que la finalidad de la Educación Infantil es “*contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños*” (p. 280) (citado por De Damas y Gomáriz, 2020); destacando la importancia de la educación emocional y la afectividad.

La educación emocional es una herramienta que permite desarrollar las competencias emocionales como aspecto esencial de la maduración de la persona (Bisquerra-Alzina, 2005 citado por Trujillo, Ceballos, Trujillo y Moral, 2020).

Estos procesos tienen lugar gracias a las vivencias de socialización que se desarrollan en los contextos escolares y familiares (Trujillo, Ceballos, Trujillo y Moral, 2020).

Las competencias emocionales se refieren a las capacidades necesarias para ser conscientes de regular los fenómenos emocionales (De Damas y Gomáriz, 2020).



La competencia emocional está compuesta por la conciencia emocional y social, la regulación emocional y las habilidades de la vida para el bienestar (Heras, Ceba y Lara, 2016).

El desarrollo del alumnado se ve influido por el bienestar emocional del profesorado produciendo un efecto positivo en su rendimiento y en la mejora del clima del aula (Denham, Bassett y Miller, 2017 citado por Trujillo, Ceballos, Trujillo y Moral, 2020).

Se puede afirmar, según investigaciones por del Barrio (2005) y por Ortiz (2015), que los citan (De Damas y Gomáriz, 2020), que a los 2-3 años uno es capaz de verbalizar las emociones positivas antes que las negativas y etiquetarlas verbal y gestualmente.

La alegría, miedo, la tristeza y enfado son los términos con los que describen sus estados de ánimo, trabajándose el asco y la sorpresa a partir de los 4 ó 5 años. Es cuando empiezan a compartir con la familia sus emociones (positivas y negativas) y hablan más de sentimientos en el juego simbólico ya que, es donde la imaginación le ayuda a empatizar con los demás (Harris (1989), que lo cita por De Damas y Gomáriz, 2020).

Piaget (1978) que lo cita Díaz, 2020) (p.13) afirma que *“al comienzo, el dibujo es visto como un juego simbólico, donde encuentra placer en los garabatos y que a partir de ahí desarrollan habilidades y destrezas lectoescritoras”*. A través del juego simbólico asocian la realidad con los objetos, dándole significado a las cosas (Díaz, 2020).

Bravo, Costillo, Bravo y Borrachero (2019), cita a Rieffe, Oosterveld, Miers, Terwogt, y Ly (2008) refiriéndose a la conciencia emocional (CE) como un proceso atencional (ejemplo: para diferenciar emociones) relacionado con funciones de interpretación y evaluación, incluyendo aspectos actitudinales.

De Damas y Gomáriz (2020), citando a Bisquerra (2009) menciona que la CE es lo primero para acceder a las demás competencias, poder a su vez nombrar las emociones propias, entender las de los demás y tomar conciencia sobre la interacción entre cognición, emoción y comportamiento.



A continuación, se recogen algunos argumentos que justifican el grado de importancia desde edades tempranas de verbalizar las emociones (De Damas y Gomáriz, 2020):

1. Posibilita la toma de conciencia de sus emociones.
2. Facilita la regulación emocional del niño/a.
3. Constituye la forma de evaluar la CE.
4. Se incrementa la atención hacia las emociones si los adultos las verbalizan.

Bisquerra (2000), citado por Bravo, Costillo, Bravo y Borrachero (2019), señala que las emociones son las respuestas a estímulos del entorno, dependiendo de la intensidad de nuestras interpretaciones e influyendo conocimientos previos y creencias. Bravo, Costillo, Bravo y Borrachero (2019), citan a Damasio (2010), que argumenta que no sólo son reacciones a información del exterior, sino que también se producen por recuerdos del pasado.

Charles Darwin (citado en Levav, 2005 por Bravo, Costillo, Bravo y Borrachero, 2019), clasifica las emociones básicas en alegría, miedo, disgusto, sorpresa, rabia y vergüenza. Paul Ekman (2003), citado por Bravo, Costillo, Bravo y Borrachero (2019) en alegría, miedo, sorpresa, ira, disgusto y tristeza.

Una comparación de las emociones primarias la realiza Goleman (1996), citado por Bravo, Costillo, Bravo y Borrachero (2019) refiriéndose a la ira (derivan la rabia o el odio), la tristeza (la pena o desesperación), el miedo (la ansiedad o inquietud), la alegría (felicidad o diversión), el amor (confianza o adoración), sorpresa (derivan la admiración o asombro), la aversión (desprecio, asco o antipatía) y la vergüenza (de la que derivan el remordimiento o la culpa) (citado por Bravo, Costillo, Bravo y Borrachero, 2019).

No se ha llegado a crear una clasificación exacta de las emociones que podemos experimentar a lo largo de nuestra vida, pero Goleman (1996) al que cita Aresté (2015), las divide en emociones primarias y secundarias; por su parte, Bisquerra (2000) citado por Aresté (2015) distingue entre positivas, negativas, ambiguas y estéticas.

La emoción de la alegría o la felicidad es la que tiene que ver con un sentimiento de satisfacción en un momento determinado. Es la misma que nos nace cuando vivimos situaciones positivas, cumplimos metas y superamos nuestros objetivos.



Somos conscientes de la cantidad de estímulos que nos provocan estar alegres y manifestar felicidad en forma de risa, pero también debemos diferenciar que hay veces que la alegría no es adecuada en determinadas situaciones. La alegría, estando solos o en compañía, puede ayudar a la identificación de las emociones, enseñando a los niños/as acciones que dejan ver que estamos felices y situaciones que demuestran en qué momentos lo estamos (Aresté, 2015).

En el desarrollo emocional en niños/as de 5 años recalcamos que, se debe crear un vínculo adecuado entre los adultos y el niño/a, tanto en el ámbito escolar como en la familia.

La manifestación de las emociones evoluciona hasta que, desde los 3 y hasta los 6 años se presentan emociones sociales (Troya, 2013 citado por Aresté, 2015). Reconocen sus emociones y saben identificar las de los demás, recurriendo a sus conocimientos para resolver conflictos y adaptando sus emociones a cada contexto que experimentan.

Como se ha mencionado, la alegría es el hilo conductor para poder llevar a cabo la propuesta didáctica que se plantea y así analizar como reflejan esa emoción los niños/as del aula de prácticas. Gracias a las actividades que se proponen, el alumnado podrá dibujar la emoción de la alegría o algo que les haga felices y, a medida que avance el periodo de prácticas, verificar si ha habido cambios en cuanto a saber transmitir esa emoción en los dibujos que se les pidan, haciendo un estudio comparativo.

Los niños/as desde edades tempranas, expresan sus emociones y lo demuestran con comentarios y actos, lo que constituye su estado emocional; junto con, reconocer en ellos y en los demás, los sentimientos que están experimentando.

En los dibujos de los alumnos de 5 años, se reconoce lo que dibujan y, les gusta exteriorizar lo que han dibujado y su significado, reflejándose en ellos también la emoción que han sentido al realizarlo o la que intentan transmitir con el dibujo.

La expresión plástica implica producir imágenes para comunicarse, apreciando las producciones propias y de los demás (López Chao, 2019 que cita a Gallardo, 2009). No obstante, actúa como canalizador en la educación emocional, haciendo mejorar su expresividad, creatividad e imaginación, construyendo así su identidad personal.



En un artículo de López Chao, 2019, se recalca la revisión bibliográfica en la que se ha expuesto la visión de autores reconocidos sobre la expresión plástica, lo que ha servido para complementar lo anteriormente mencionado sobre Piaget, Read y Lowenfeld. Todos concluyen en que el proceso de expresión y representación plástica es beneficioso para la exteriorización de emociones en los niños/as.

Aquellos con libertad de expresión plástica, tendrán una capacidad de adaptación de manera creativa a los nuevos contextos, preparándose indirectamente para una comunicación visual con el adulto (Scott, 2006, citado por López Chao, 2019). Gracias a la intervención y ofrecimiento de posibilidades y materiales por parte del docente, el alumno/a tendrá la capacidad de reflexionar sobre sus emociones, pensamientos y lo que le rodea del mundo exterior (Sapsaglam, 2017, citado por López Chao, 2019).

Cabe destacar que, en la investigación llevada a cabo, el ítem de si el dibujo representaba emociones en los niños que propone López Chao, 2019, ha servido para darnos cuenta de la labor de los maestros para valorar mejor, tanto este aspecto, como su vinculación con el desarrollo de la personalidad.

En las creaciones de los niños/as, la alegría se puede ver representada de multitud de formas; desde un paisaje con un arcoíris, hasta ver reflejado en el papel la familia a la que pertenece el alumno/a. El factor subjetivo se ve muy implicado en estas edades ya que, cada uno representará lo que le haga feliz o piense que es importante en su vida.

CAPÍTULO III. ESTUDIO COMPARATIVO DEL DIBUJO EN LAS ETAPAS DE INFANTIL

A través del dibujo, los niños/as expresan sus emociones y demuestran a los adultos, su valía. Sus creaciones son la muestra de ello, comunicando a través de ellas, sus gustos e intereses sobre el mundo que les rodea. Utilizando como vía de escape emocional la actividad creativa para expresar sus ideas libremente, afrontarán nuevas situaciones y serán capaces de adaptarse a ellas (Oyarzún, 2019).

El ámbito del dibujo y de la educación artística, en general, ha sido investigado por autores, los cuales han presentado y defendido sus teorías acerca de los beneficios del dibujo (Cohen, 2012 citado por Mor, 2015).



Algunas funciones del desarrollo del niño/a de las que se hablan son las siguientes:

- Desarrolla la confianza en sí mismos, fomenta su motivación y también la creatividad, recurriendo a las experiencias vividas en su proceso evolutivo.
- Facilita el dominio del movimiento, llegando a un nivel de maduración, tanto psicomotriz, como intelectual y afectivo.
- Permite expresar la realidad que vive, de manera concreta, pero deformándola, junto con la exteriorización de sus miedos e inquietudes.

La visión de los autores sobre el dibujo infantil se puede resumir en que Piaget (1994), citado por Mor (2015) demuestra que la expresión plástica está implícita en el proceso de simbolización, siendo para el desarrollo intelectual una parte esencial. Estrada (1985) citado por Mor (2015) por su parte, comparte la misma opinión que Piaget en que se relaciona con el desarrollo intelectual; pero añade que favorece las relaciones sociales.

Autores como Kellogg (1979), citado por Mor (2015) sostienen que la edad y el nivel madurativo influyen en el dibujo, reflejando sus preocupaciones en un momento determinado. Para Lowenfeld, lo importante es el que dibuja, no el dibujo, siendo este último una manifestación de sus pensamientos, dejando entrever su creatividad y personalidad al realizarlo (Marín, 1988).

Oyarzún, 2019, citando a Gardner, H. (1982), agrega que los pequeños tienen una concepción incompleta del cuerpo humano, ya que faltaría el torso. Es posible que la imagen sea completa, aun no encontrándose el torso en el dibujo, incluirían aquellas partes que les resultaran significativas (Oyarzún, 2019).

Los dibujos están siendo utilizados como una técnica diagnóstica, algunos como expresión del desarrollo intelectual y otros desde la perspectiva del psicoanálisis (Maganto y Garaigordobil, 2009).

Incluyendo las investigaciones de Harris (1963) o Harold (1971), citados por (Maganto y Garaigordobil, 2009), se comprobó que los dibujos ricos en detalles correspondían a niños/as con alto potencial.

Se pueden comparar los elementos que los conforman, según diferentes autores y dependiendo de la fase del dibujo que experimenten. Concretamente, según Mor (2015) el Dibujo de la Figura Humana (DFH) es una técnica que se utiliza para determinar los aspectos emocionales del niño/a, así como también la madurez intelectual.

Goodenough (1926), fue el primero en desarrollar una técnica para la evaluación de estos aspectos; Harris (1963), afirmó en la investigación que los ítems del DFH ocurren mayormente con la edad y la maduración (citados por Mor, 2015). Koppitz (1989), a la que cita Mor (2015), identificó una lista de indicadores (IE) con los que interpretar los dibujos, evaluar su respectiva etapa y, además, reconocer el significado que le otorga.

Para los 3 a los 6 años; autores como Estrada, Luquet, Burt y Lowenfeld, establecen unos criterios con los que podemos comprender las etapas y las características que las definen, respecto a la representación de la figura humana (Mor, 2015).

- Luquet, habla del realismo fallido (se vuelve consciente de su intención al dibujar, acercándose al realismo) y del intelectual (representación cercana de la realidad, reforzando los detalles y establece entre los elementos una mejor conexión).
- Estrada, apunta que de los 4 a los 5 años, se añaden aviones o estrellas; mientras que, a los 3, ya saben dibujar casas, árboles, sol y nubes...

Estrada (1987) citado por Marín (1988) concluye que a los 2-3 años, otras preferencias son los coches, aviones, pájaros y a los 4-5-6, nubes, nieve o montañas; siendo la figura humana común en ambos rangos de edad.

- Burt, hablando del garabateo, perteneciendo a su desarrollo motriz, comenta que practica los trazos y realiza con el lápiz líneas simples. El dibujo del cuerpo humano es un esquema con imperfecciones y partes del cuerpo en desproporción (Mor, 2015).
- Para Lowenfeld, la progresión de la etapa del garabateo es pasar de los trazos diversos (garabateo desordenado), a establecer una conexión entre trazos y movimientos (g. controlado), para finalmente, dar nombre a sus garabatos. En la etapa pre-esquemática, realiza sus dibujos conscientemente (4-5 años) y en la esquemática, queda representada por líneas geométricas la figura humana, existiendo una relación entre color y objeto.

Algunas de las comparaciones que se establecen entre las respectivas pruebas de DFH de Goodenough-Harris y Koppitz, se resumen en (citados por Mor, 2015):

- La primera, de 3 a 15 años, mide la madurez intelectual y se compone de 3 partes; primero se pide un dibujo de un hombre, después de una persona femenina y, finalmente, a sí mismo; evaluándose con 0 ó 1 la presencia o ausencia de cada parte del cuerpo.
- Con la segunda prueba, se valoran aspectos madurativos y emocionales, a través de un DFH, siempre que sea una persona completa. Se establecen 30 indicadores de desarrollo, para realizarse con niños/as de 5 a 12 años.

Se puntúa 5 puntos a cada DFH, restándose 1 por cada indicador esperado que no se encuentre y se suma 1 punto por los que estén de acuerdo con la edad del niño/a.

Según Maganto y Garaigordobil, 2009; dibujar la figura humana es una técnica a la que se recurre frecuentemente en la infancia y, por ello, fue objeto de estudio en las investigaciones realizadas. Así lo expresó Rodha Kellogg en sus estudios de los años 50 y 60, demostrando los avances en el dibujo en niños/as de 2 hasta 6 años.

Quedó claro que el color aportaba énfasis a los dibujos y que organizaban los estímulos visuales en símbolos con significados (Maurer, Riboni, Wälchli y Gujer, 2007). En este estudio se concluyó que, el acto de expresión en cualquier soporte estimula la mente del niño/a y es una experiencia que desarrolla la capacidad cognitiva.

Esta autora, que detalla 24 tipos de estructuras diferentes que dan lugar a unas más complejas, aporta esta información para explicar la evolución del dibujo infantil. Desde su archivo, se ha comprobado de qué garabatos básicos habla con los dibujos que se encuentran, entre ellos con ejemplos de la figura humana, analizando la evolución y las fases que atraviesan (Maurer, Riboni, Wälchli y Gujer, 2007).

Dibujando la figura humana, los niños/as expresaban indirectamente su nivel de madurez intelectual analizando unos determinados ítems.

Los estudios acerca del Dibujo de la Figura Humana (DFH) se ven centrados en el esquema que estructuran, permitiendo identificar el objeto dibujado, según la edad y los detalles que predominan (Maganto y Garaigordobil, 2009).



A medida que evolucionan, sus producciones gráficas experimentan un cambio, y es posible asegurar que, el que realiza un dibujo que carece de detalles podrá tener problemas emocionales o intelectuales; aspecto que ha sido estudiado junto con conceptos de la personalidad.

En el artículo de Maganto y Garaigordobil (2009), se especifican algunos ítems que se tuvieron en cuenta para un estudio de investigación, evaluando el proceso madurativo y emocional; que ayudan a comprender la importancia del dibujo y de cómo los especialistas realizan este análisis recurriendo a tests. De hecho, se han llevado a cabo investigaciones sobre si algunos indicadores corresponden a problemas emocionales (Maganto y Garaigordobil, 2009).

En el artículo de Marín, 1988, se explican los estudios que se pueden realizar para analizar los dibujos, tales como los estudios de casos, los transversales (Kellogg), que detectan regularidades o los que comparan dibujos de niños/as de diferentes culturas.

Para comprender un dibujo y evaluar su aprendizaje, es necesario que entendamos lo que ha dibujado ya que, al fijarnos en los detalles, comprenderemos lo que quiere expresar. El conocimiento del adulto para realizar este proceso debe reunir aspectos de creatividad y desarrollo infantil, sobre todo para que, cuando escuchen lo que desean representar o el significado para ellos/as, sepan reconocer su trabajo.

Cada uno escoge como hacer su creación, con diferentes colores y formas, expresando lo que sienten con los dibujos ya que, es un medio de relación, con el que se comunican a través de un lenguaje espontáneo y demuestran como son. En definitiva, gracias a la técnica que explican Maganto y Garaigordobil (2009) en su artículo, se puede explorar el mundo emocional de un niño/a y valorar su proceso evolutivo y madurativo.

Los dibujos demuestran la existencia de problemas, que en niños y en niñas se presentan de diferente manera. Por ejemplo, en niños, es más usual encontrar figuras grandes, dientes, omisión de la nariz y brazos; mientras en las niñas, cabeza grande, figuras muy pequeñas o brazos cortos (Maganto y Garaigordobil, 2009).

Determinados ítems como dibujar pies y dedos grandes, omitir las piernas o hacer extensiones en los brazos, indican a sujetos con problemas emocionales; por otra parte, aquellos que puedan tener dificultades emocionales, dibujan la cabeza muy grande u omiten los pies y el cuello, junto con una figura mal integrada con brazos cortos.

Últimamente, han surgido nuevos indicadores para evaluar la maduración mental y emocional, como la prueba de Dibujo de dos Figuras Humanas (T2F) en niños de 5 a 12 años, de Maganto y Garaigordobil (2009 y 2011), citado por Mor (2015).

Para interpretar el T2F, se debe profundizar en el dibujo desde una perspectiva evolutiva, conocer las técnicas gráficas y contar con experiencia en evaluación infantil. Además, si se presenta algún indicador no de manera usual, puede considerarse un signo de alerta para hacer un estudio más exhaustivo, prestando también especial atención al modo de dibujar (Maganto y Garaigordobil, 2009).

Los ítems de estas pruebas han experimentado un cambio debido a los estímulos que reciben los niños/as del exterior, tanto visuales como digitales. También se considera el nivel social y económico en las familias y escuela, así como la relación entre ellas.

Mor (2015) en su estudio en que analizaba el nivel de desarrollo y el emocional, concluye que, con el tiempo, los dibujos se vuelven más realistas por contar más detalles. Hay ítems como la figura de perfil, los codos o el movimiento que no están presentes; mientras que los que, si suelen aparecer, son la cabeza, ojos, nariz, boca, brazos y piernas.

Alguno de 3-4 años, dibuja pestañas, pupilas; de 4 a 5, cejas y cuellos y en 5-6 años, también cuellos, pupilas y pestañas. El ombligo, se representó en la edad de 4 a 5 (4) y en la edad de 5 a 6 (2); los dientes, las manos grandes y los genitales, también pueden estar presentes en todas las edades, destacando que las figuras grandes, se representan más en los de 5 años (Mor, 2015).

Rojas y Marisol (2012), citadas por (Salazar y Fernández, 2016) establecen 3 etapas en el desarrollo del dibujo. La primera es la del “garabateo” y comprende de los 2 a los 4 años, en la cual realizan sus movimientos con todo el brazo no teniendo una intención preconcebida. La siguiente es la etapa “preesquemática” y abarca desde los 4 hasta los 7 años de edad.



En esta son capaces de nombrar a sus garabatos, reflejando su realidad y mostrando a través de los dibujos sus emociones y pensamientos. Por último, en la etapa “esquemática” realizan sus composiciones recurriendo a habilidades motoras que perfeccionan a lo largo de su educación escolar (Salazar y Fernández, 2016) que citan a (Rojas y Marisol, 2012).

El garabateo, según el estudio de Mor (2015) predomina más en la etapa de 3 a 4 años, además de algún dibujo de la etapa pre-esquemática y esquemática. En los de la edad de 4 a 5 años, solo hay uno que perteneciera al garabateo, los demás correspondía a la etapa pre-esquemática y esquemática. Por último, en el último rango de edad, sólo serían de la pre-esquemática y la esquemática.

Todos los dibujos del estudio de Salazar y Fernández (2016) citando a Rojas y Marisol (2012), coinciden con los elementos característicos de la etapa preesquemática (4 a 7 años), reflejando en esta que comienzan a sentir interés por la figura humana. Otros rasgos reconocidos en esta fase son los colores adaptados a la realidad, que a veces los objetos flotan y la utilización de formas geométricas (Salazar y Fernández, 2016).

Los aspectos emocionales, deben ser un contenido para Educación Infantil, siendo de este modo, una etapa idónea para el desarrollo de las emociones (Salazar y Fernández, 2016).

Un estudio de (Koppitz, 1974, citada por Maganto y Garaigordobil, 2009) demuestra que los dibujos pueden expresar alegría, rabia, miedo o angustia, también reflejar una pregunta, un deseo o querer decir algo que ha visto o sentido. Los niños/as expresan en imágenes y símbolos gráficos sus sentimientos antes de hacerlo verbalmente.

En la infancia, influyen de manera determinante las interacciones tempranas con los padres en el ámbito emocional (Salazar y Fernández, 2016, que cita a Richaud, 2014). Exponiéndose a actos prosociales, a los niños/as se les facilitará comportarse en un futuro de manera similar, pudiendo así los padres fomentar la empatía (Richaud (2014), citado por (Salazar y Fernández, 2016).

En la actualidad, se opta por una educación integral del alumnado en la escuela, incluyendo la inteligencia emocional y, de acuerdo con lo que postula Salazar y Fernández (2016), considero importante insistir en este aspecto con todas las áreas.



Igual que el objetivo del trabajo de Salazar y Fernández (2016), que consiste en analizar en la infancia la empatía, estudiarla a través del dibujo y observar diferencias entre los niños/as de 4 y 5 años; se puede realizar una comparación de las emociones, concretamente, con la alegría.

Se ha mostrado como desde edades tempranas reconocen los sentimientos y emociones básicas en sus dibujos, como pueden ser la alegría y la tristeza. Basándonos en investigaciones de Liddle *et al.*, (2015), citado por Salazar y Fernández (2016), se confirma la hipótesis de que pueden deducir el estado emocional de los demás. Reaccionan con tristeza en situaciones de tristeza y, en contextos de alegría, se muestran alegres, demostrando su conocimiento emocional (Salazar y Fernández, 2016).

Otros estudios señalan que, durante la niñez y la adolescencia, lo que facilita aceptar a otros y a las respuestas prosociales, es la alegría y la simpatía. Gracias a ello, disminuyen las posibles conductas agresivas, produciéndose una buena gestión de los conflictos interpersonales (Oros y Fontana, 2015) citado por (Salazar y Fernández, 2016).

3. MARCO EMPÍRICO

En la parte anterior se ha analizado la parte teórica, en forma de análisis de las etapas que atraviesa el alumnado de Educación Infantil y los descubrimientos que realizan; también hablando de las emociones y en concreto, la alegría a través del dibujo comparando, por último, los dibujos que realizan en cada una de las etapas y qué características los definen.

A partir del capítulo siguiente se desarrolla la propuesta de intervención puesta en práctica en el aula, que tiene como propósito, concienciar al alumnado de la relevancia de la educación emocional y, a través de un un programa de actividades, los niños/as realizarán unos dibujos para evaluar, posteriormente, la expresión de la alegría a través de un análisis pautado de su gesto gráfico y evolución en un breve período de tiempo.

Con esto, se verá cómo expresan la alegría que siente cada uno/a (objetivo del trabajo) y se comprobará si con las actividades propuestas, son capaces de transmitirla con más claridad y mejor en sus dibujos.



CAPÍTULO I. FASES

En este apartado, se van a describir las fases de la parte de intervención del TFG, previas al desarrollo de la propuesta, dentro del cual se incluyen:

Fase 1. Dibujo anterior: “Expreso mi alegría”.

La primera fase consiste en pedir al alumnado del grupo del centro donde se han realizado las prácticas, unos dibujos en los que sean capaces de expresar y representar un momento que les haga felices. Es decir, después de hablar con ellos y que opinaran sobre sus momentos felices, se dijo la consigna de que crearan algo que les hiciera estar contentos.

Fase 2. Propuesta de intervención “Alegría en el espacio”.

Una vez desarrollada la parte teórica, se puede decir que, la información propuesta contribuye a enriquecer mi conocimiento y, da pie, a introducir la secuencia de dinámicas para trabajar las emociones a través de la expresión plástica.

El marco teórico me ha ayudado en la concreción del plan actividades planteado ya que, partiendo del análisis, lectura y comparación entre artículos, he sido capaz de diseñar una serie de dinámicas que se relacionan tanto con, el proyecto del centro (El espacio) como con la alegría, foco central de esta propuesta para este Trabajo Fin de Grado.

La opinión de autores reflejada en artículos y documentos leídos, en el área de la educación artística y, en concreto, en relación con el dibujo y las emociones, ha hecho que me haga interesarme por descubrir más sobre estos aspectos fundamentales para un buen proceso de enseñanza-aprendizaje.

No ha sido por casualidad el planteamiento de las actividades ya que, mi principal objetivo ha sido desde el inicio, que sean útiles y beneficiosas, que combinen ambas temáticas, que sean variadas, que contribuyan a su mejor expresión de la alegría y abarquen todas las áreas de conocimiento.



Fase 3. Dibujo posterior: “Alegres por segunda vez”.

Después de presentar todas las actividades que lleven a la mejor expresión de la alegría, se repetirá la actividad de que realicen un dibujo donde expresen la alegría, repitiendo la misma consigna y procedimiento que se dio al principio, en la fase 1.

Fase 4. “Análisis”.

En esta fase, se presentarán los resultados obtenidos en base a este estudio y también a lo comentado en el marco teórico sobre las características del dibujo infantil.

CAPÍTULO II. UNIDAD DIDÁCTICA

Antes de desarrollar la intervención llevada a cabo en el centro, incluyendo todas las actividades preparadas para este estudio, se presenta la unidad didáctica que lo ha hecho posible y que engloba esta propuesta que se presenta a continuación.

1. Contextualización

Esta unidad didáctica va dirigida al aula de prácticas, siendo un grupo de 25 alumnos/as de 5 años del Centro Apostolado del Sagrado Corazón de Jesús. Es un grupo mixto, con un número aproximadamente igualitario entre los dos géneros y que tiene un desarrollo avanzado en todos los ámbitos de aprendizaje (L. Anaya, Prácticum II, 2 de junio de 2022).

La mayoría del grupo ha alcanzado la maduración necesaria para la etapa siguiente, demostrándolo con sus comentarios, actitud y ganas de aprender; y progresivamente están adquiriendo autonomía, seguridad y control motriz.

En general, tienen un lenguaje muy avanzado y una correcta expresión oral, relacionándose con los demás con soltura, además del interés en contar sus experiencias. Son varios los que destacan por problemas de pronunciación, sustituciones o cambios de letras, palabras o sílabas, en el ámbito de la lectura y escritura.



Suelen responder bien a las instrucciones y, juegan de manera cooperativa, notándose los grupos formados y las personalidades de cada uno. Los niños/as de 5 años, son capaces de expresar sus sentimientos y hacer que sus compañeros/as y la maestra lo sepan (L. Anaya, Prácticum II, 2 de junio de 2022).

En el aula no hay niños/as con Necesidades Educativas Especiales; pero además de por cuestiones de lenguaje, algunos tienen dificultades en matemáticas, cambiando los números, escribir cambiando letras o no utilizando bien el espacio.

Puede haber inmadurez en algunos ámbitos, como llamadas de atención constantes por mal comportamiento o molestar a algún compañero, que pueden ser situaciones propias de la fase que están experimentando (L. Anaya, Prácticum II, 2 de junio de 2022).

2. Tema y justificación

Combinando la temática del espacio, que es en la que me he basado para realizar la unidad didáctica del prácticum, se añade para esta las emociones y, en concreto, la alegría ya que, es en lo que se basa principalmente mi trabajo.

El objetivo es reforzar los contenidos del espacio que se implantaron en la otra unidad, vinculándolos con las emociones y creando actividades que les motiven, por las que se interesen y, que hagan que amplíen su conocimiento sobre el espacio y las emociones.

Las emociones, en este caso la alegría, sobre todo, serán una parte fundamental en la intervención porque, es en lo que se ha querido dar énfasis para que esté cohesionado y vaya en coherencia con lo investigado.

3. Objetivos

Los objetivos generales, extraídos del currículum (*Decreto 122, de 27 de diciembre de Castilla y León (2008)*), que se relacionan con la temática a tratar son los siguientes:



Área 1

1. Reconocer e identificar los propios sentimientos, emociones, necesidades, preferencias e intereses, y ser capaz de expresarlos y comunicarlos a los demás, respetando los de los otros.
2. Realizar, con progresiva autonomía, actividades cotidianas y desarrollar estrategias para satisfacer sus necesidades básicas.
3. Adecuar su comportamiento a las necesidades y requerimientos de los otros, actuar con confianza y seguridad, y desarrollar actitudes y hábitos de respeto, ayuda y colaboración.
4. Descubrir la importancia de los sentidos e identificar las distintas sensaciones y percepciones que experimenta a través de la acción y la relación con el entorno.

Área 2

1. Observar y explorar de forma activa su entorno y mostrar interés por situaciones y hechos significativos, identificando sus consecuencias.
2. Relacionarse con los demás de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, ajustar su conducta a las diferentes situaciones y resolver de manera pacífica situaciones de conflicto.

Área 3

1. Demostrar con confianza sus posibilidades de expresión artística y corporal.
2. Expresar ideas, sentimientos, emociones y deseos mediante la lengua oral y otros lenguajes, eligiendo el que mejor se ajuste a la intención y a la situación.
3. Comprender las informaciones y mensajes que recibe de los demás, y participar con interés y respeto en las diferentes situaciones de interacción social.

Por su parte, los didácticos asociados se enumeran a continuación:

1. Identificar las emociones básicas y saber reconocerlas en ellos y en los demás.



2. Reconocer sus posibilidades motrices en actividades de respiración y relajación.
3. Identificar y opinar sobre situaciones cotidianas de alegría y tristeza.
4. Practicar la escucha, la memoria y la concentración con cuentos y adivinanzas.
5. Apreciar la importancia y relevancia de las emociones en el día a día.

4. Contenidos

Los contenidos extraídos del currículum que se asocian son los siguientes:

Área 1

1. Identificación y expresión equilibrada de sentimientos, emociones, vivencias preferencias e intereses propios en distintas situaciones y actividades.
2. Identificación de los sentimientos y emociones de los demás y actitud de escucha y respeto hacia ellos.
3. Dominio sucesivo del tono muscular, el equilibrio y la respiración para que pueda descubrir sus posibilidades motrices.
4. Descubrimiento y confianza en sus posibilidades de acción, tanto en los juegos como en el ejercicio físico.
5. Aceptación y valoración ajustada y positiva de sí mismo y de las posibilidades y limitaciones propias.
6. Valoración de sus posibilidades y limitaciones motrices, perceptivas y expresivas y las de los demás.

Área 3

1. Utilización del lenguaje oral para manifestar sentimientos, necesidades e intereses, comunicar experiencias propias y transmitir información. Valorarlo como medio de relación y regulación de la propia conducta y la de los demás.
2. Interés por realizar intervenciones orales en el grupo y satisfacción al percibir que sus mensajes son escuchados y respetados por todos.
3. Curiosidad y respeto por las explicaciones e informaciones que recibe de forma oral.



4. Ejercitación de la escucha a los demás, reflexión sobre los mensajes de los otros, respeto por las opiniones de sus compañeros y formulación de respuestas e intervenciones orales oportunas utilizando un tono adecuado.
5. Uso gradualmente autónomo de diferentes soportes para el aprendizaje de la escritura comprensiva (juegos manipulativos, mensajes visuales, fotos, carteles, ilustraciones acompañadas de un texto escrito que los identifique, rótulos, etiquetas, láminas, libros, periódicos, revistas...).
6. Escucha y comprensión de cuentos, relatos, poesías, rimas o adivinanzas tradicionales y contemporáneas, como fuente de placer y de aprendizaje en su lengua materna y en lengua extranjera.
7. Interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones provocadas por las producciones literarias.
8. Expresión y comunicación, a través de producciones plásticas variadas, de hechos, vivencias, situaciones, emociones, sentimientos y fantasías.
9. Iniciativa y satisfacción en las producciones propias e interés por comunicar proyectos, procedimientos y resultados en sus obras plásticas.
10. Expresión de los propios sentimientos y emociones a través del cuerpo, y reconocimiento de estas expresiones en los otros compañeros.
11. Utilización del cuerpo en actividades de respiración, equilibrio y relajación. Posibilidades motrices del propio cuerpo con relación al espacio y al tiempo.
12. Descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos como recursos corporales para la expresión y la comunicación.

Los contenidos didácticos que se encuentran relacionados son:

1. Identificación de las emociones básicas a través de personajes de película. Alegría, tristeza, miedo, ira y asco.
2. Participación en actividades de respiración y relajación. Iniciación en la práctica de posturas de yoga.
3. Reconocimiento de situaciones cotidianas de alegría y tristeza. Opinión y escucha de las aportaciones de los demás.
4. Interés por producciones literarias: cuentos y adivinanzas.
5. Valoración de la importancia de las emociones en las relaciones sociales.



5. Metodología

La metodología que se empleará para llevar a cabo las actividades que se plantean es activa, flexible, participativa, integradora y adaptada a todas las necesidades del alumnado del aula. Estará coordinada con la metodología por proyectos del centro.

Las características de este enfoque son (L. Anaya, Prácticum II, 2 de junio de 2022):

1. Se creará un ambiente agradable y acogedor, que invite al aprendizaje y donde puedan establecer relaciones sanas y estables con los iguales y con la maestra.
2. El material creado conseguirá despertar curiosidad e interés por los contenidos del espacio y emociones; potenciando su autonomía, seguridad y cooperación.
3. El principio de globalización estará presente en toda la planificación debido a que, será la base con la que comprobar los conocimientos adquiridos, la motivación y los intereses del grupo.
4. La propuesta de actividades es variada: manipulativas, de escucha e iniciación, para el aprendizaje de contenidos, de movimiento, refuerzo y de razonamiento.
5. La mayoría de las actividades tendrán lugar en el aula, en las mesas, intercalando las de tipo individual con las de gran grupo; aunque dos de ellas se realizarán en el gimnasio donde tienen lugar las sesiones de psicomotricidad.
6. La relación entre profesor y alumno/a será igualitaria, pero teniendo clara la figura de autoridad que debe constituir el maestro/a en la clase, estableciendo una relación cercana, sincera, de ayuda y consejo para las decisiones que deben tomar.

No se debe olvidar el papel de mediador que debe adquirir el docente en las situaciones de conflicto, favoreciendo el diálogo y entendimiento entre las partes implicadas, fomentando que reflexionen sobre su actitud y posibles soluciones, desarrollando así su capacidad de pensamiento crítico (L. Anaya, Prácticum II, 2 de junio de 2022).

Se prestará atención a que se cumplan estos principios metodológicos, si se produce la socialización entre ellos/as, además de la atención a la diversidad, potenciando las capacidades de cada uno/a y velando porque se cumplan los objetivos propuestos.

6. Propuesta de actividades

La propuesta realizada se llevó a cabo en la última semana de prácticas (16-20 mayo), empezando con las actividades el lunes 16 y finalizando el jueves 19 de ese mes.

LUNES	MARTES	X	JUEVES	VIERNES
16 “Respiro y me relajo”	17 “Somos las emociones”	18 “Adivino y leo”	19 “¿Qué se ve en la foto?”	20

En total, han sido 4 sesiones incluyendo actividades de corta duración, por lo que han sido 20-30 minutos en cada una de las sesiones planteadas.

1ª sesión “Respiro y me relajo”: la primera sesión, se dedicó a realizar 2 actividades de movimiento, una actividad para que practicasen figuras de yoga con el apoyo de un vídeo, y la otra fue una meditación dirigida, para favorecer la relajación y la respiración.

2ª sesión “Somos las emociones”: se recurrió a un vídeo de las emociones de la película “Del revés” y a unos muñecos con las mismas, además de hablar previamente, para trabajar la gestión y reconocimiento de emociones en ellos y en los demás (Anexo 1).

3ª sesión “Adivino y leo”: se contaron 2 cuentos sobre ser felices (Anexo 3), junto con uno inventado (Anexo 2) que trataba sobre el espacio y la alegría, además de unas adivinanzas sobre el espacio (Anexo 4).

4ª sesión “¿Qué se ve en la foto?”: se prepara una dinámica de identificación de emociones, en las que, con unas fotos de situaciones de alegría y tristeza, tenían que reconocer cual es en cada caso, levantando una cara triste o feliz (c/u tenía esas dos) (Anexo 5)

Los objetivos y contenidos didácticos de cada actividad se recogen en el Anexo 6.

7. Recursos didácticos

Los recursos que se necesitan para el desarrollo de las actividades descritas anteriormente (individuales o en grupo) son materiales y humanos, además de tecnológicos.

Tabla 1

“Recursos y materiales”

	<i>Humanos</i>	<i>Materiales</i>	<i>Tecnológicos</i>
Sesión 1 (aula de psicomotricidad)	Alumnos y maestra		Móvil como soporte (vídeos yoga y meditación)
Sesión 2 (aula diaria)	Alumnos y maestra	Muñecos de la película “Del revés”.	Ordenador y pizarra digital para vídeo de emociones (“Del revés”).
Sesión 3 (aula diaria)	Alumnos y maestra	Libro de cuentos para ser feliz, y cuento impreso del espacio.	
Sesión 4 (aula diaria)	Alumnos y maestra	Fotos impresas de situaciones de alegría y tristeza. Caras de alegría y felicidad.	

Fuente: Elaboración propia.

8. Evaluación

La evaluación se vincula al desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje y se convierte en una práctica frecuente para valorar los avances, procesos y resultados de la acción educativa. Su finalidad es identificar el conocimiento adquirido y valorar el desarrollo conseguido por los alumnos/as, que proporcionará datos relevantes para tomar decisiones individualizadas y grupales (L. Anaya, Prácticum II, 2 de junio de 2022).

Según el Decreto 122, de 27 de diciembre, la evaluación en Ed. Infantil en el currículo de Castilla y León (2008) tiene un carácter global, continuo y formativo, cuya principal medida es la observación directa y sistemática.

Al poner en práctica las actividades y dirigir la propuesta, se recopilará la información necesaria para valorar el grado de aprendizaje. La técnica principal que se va a utilizar para recoger los datos del proceso enseñanza-aprendizaje, además de la observación permanente, es una rúbrica de evaluación para los alumnos:

Tabla 2

“Rúbrica de evaluación”

ÍTEMS	CONSEGUIDO	EN PROCESO	NO CONSEGUIDO
1. Reconoce las funciones y posibilidades de acción que tienen las partes de su cuerpo.			
2. Realiza las actividades con un buen tono muscular, equilibrio, coordinación y control corporal.			
3. Confía en sus posibilidades para realizar las tareas encomendadas, acepta las frustraciones y muestra interés y confianza por superarse.			
4. Muestra destrezas en las actividades de movimiento.			
5. Comunica sentimientos, vivencias, necesidades e intereses.			
6. Comprende las intenciones comunicativas de sus iguales y de los adultos en las distintas situaciones.			

7. Interpreta y etiqueta imágenes, carteles, fotografías, pictogramas y cuentos.			
8. Muestra interés por los textos escritos presentes en el aula y en el entorno próximo.			
9. Comunica sentimientos y emociones espontáneamente por medio de la expresión artística.			
10. Utiliza diversas técnicas plásticas con imaginación. Explica verbalmente sus producciones.			
11. Dibuja escenas con significado y describe el contenido.			
12. Tiene interés y respeto por sus elaboraciones plásticas y por las de los demás.			
13. Se implica y participa activamente en las actividades propuestas.			
14. Establece relaciones sociales con sus iguales y la maestra.			

Decreto 122, de 27 de diciembre de Castilla y León (2008). Fuente: Elaboración propia.

Además de tener en cuenta este instrumento de evaluación para los alumnos/as, se realizará un ejercicio de reflexión y autocrítica sobre la intervención docente realizada, la obtención de resultados y las propuestas de mejora que pueden existir; también considerando si el diseño de la propuesta es viable y ha sido el adecuado, para reestructurarlo si hubiera una futura puesta en práctica.

A continuación, se presenta una tabla que sintetiza los métodos y principios didácticos que se aplicarán, de una manera sintética y técnica:

Tabla 3

“Principios didácticos”

MÉTODOS/PRINCIPIOS	ACTIVIDADES
<p>1. Método del diálogo</p>	<p>En alguna de las actividades, el diálogo es una parte fundamental para su desarrollo, para que se expresen, descubran la opinión de los demás...La asamblea inicial de presentación será una de ellas.</p>
<p>2. Método de reflexión guiada</p>	<p>La lectura de cuentos, adivinanzas y comentar situaciones cotidianas hará que puedan reflexionar por ellos mismos, gracias a la guía en todo momento del adulto.</p>
<p>3. Autonomía/individualización</p>	<p>Se busca ante todo que practiquen su autonomía por ello, se plantean actividades sencillas con las que adquieran seguridad y confianza en sí mismos.</p>
<p>4. Relajación y movimiento</p>	<p>La relajación es esencial en las aulas de Infantil, y se ha trabajado en actividades de movimiento, meditación y respiración; con las que se afianzan con su esquema corporal y trabajan la coordinación.</p>
<p>5. Socialización</p>	<p>Establecer relaciones sociales entre los iguales y con la maestra es otro aspecto imprescindible; buscando en todas las actividades que se produzca, comentando impresiones o resolviendo dudas.</p>

Fuente: Elaboración propia.



CAPÍTULO III. DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN

La propuesta de actividades consta de una asamblea o espacio abierto de reflexión al principio de la intervención, para introducir la temática, con la que se pueden extraer conclusiones al finalizar la puesta en práctica:

1. En primer lugar, se realizará una asamblea inicial, sobre las emociones en el dibujo, en concreto, la alegría, y cómo se logra transmitir en los dibujos que realizan y en ellos mismos. Se les pondrá un fragmento de la película de “Del revés” OrientaPro (2018), en que se presentan las emociones y se les enseñarán unos muñecos de estas mismas, para que los puedan identificar (Anexo 1).
2. La segunda sesión consiste en contarles un cuento (inventado) sobre la felicidad, pero incluyendo un vocabulario amplio del espacio, con el que puedan repasar conocimientos aprendidos (Anexo 2). Además, se les propondrán unas adivinanzas que tendrán que descifrar (Anexo 4) y, no obstante, se tratará el tema del espacio (qué emociones les produce, alguna curiosidad...). De esta manera, entenderán las adivinanzas enseñadas, relacionadas con esta temática.

Como añadido, se les contarán 2 cuentos de un libro llamado “Cuentos con valores” (Corredor, 2021), concretamente, de los referidos a ser feliz, teniendo sentido en mi intervención; tratando uno el estrés y el otro, la relajación. Se hablará después con ellos/as sobre lo que habían entendido y tratando de que pudieran aplicar en un futuro las técnicas de las que se hablaban en los cuentos (relajación y momentos de alegría) (Anexo 3).

El poder del lenguaje, empleado en los cuentos y adivinanzas, así como en explicaciones e indicaciones para las actividades, es lo que permite que los conocimientos se asienten. Los estudios de Vigotsky (1988), citado por Bigas (1996) ponen en valor la capacidad del lenguaje para organizar el pensamiento y llegar a la reflexión.

Es el instrumento con el que nos comunicamos y podemos establecer relaciones sociales, también es el que guía las actividades en la escuela y con la que los alumnos/as comprenden y desempeñan las tareas (Bigas, 1996).



No obstante, según Bigas (1996) también influye en el desarrollo cognitivo, en las acciones que realizan, para llegar finalmente a organizar la acción antes de llevarla a cabo, por ejemplo, al realizar las actividades que se preparen.

Ayudado por el lenguaje, el niño/a se relaciona con el entorno, observa la realidad y elabora conceptos, lo que constituye la operación mental de la conceptualización; junto con actividades como los cuentos que, harán que descubran más adelante las narraciones en los libros, situándose en mundos distintos al suyo (Bigas, 1996).

3. Para la tercera parte de mi propuesta, se comentarán situaciones cotidianas con fotos en las que se expresen alegría y tristeza. Además de hablar con ellos/as, se les dará una cara triste y alegre a cada uno/a, las cuales tendrán que levantar en cada caso, según lo que consideren oportuno, ayudando a su mejor identificación (Anexo 5).
4. Finalmente, se dedicará una sesión para realizar actividades de relajación, con las que practiquen también la respiración. Se preparará una dinámica con posturas de yoga, siguiendo un vídeo educativo (Smile and Learn, 2017); y para finalizar la sesión, se seguirá una meditación guiada de 5 minutos, lo que podrá ayudar a su mejor rendimiento (Mindhara, 2020).

Considero que, haber propuesto una actividad de relajación es un paso que seguir para que puedan, tener más confianza en sí mismos, su alegría se incremente, y puedan disfrutar de las posibilidades que les ofrece su cuerpo.

Según Ros (2003) la expresión plástica y visual influye en la expresión corporal ya que, la primera permite desarrollar habilidades que hacen que puedas expresarte a través del cuerpo con más soltura y seguridad, viéndose reflejado también en la creatividad e imaginación, en las relaciones sociales y en el estado de ánimo.

El cuerpo, es el instrumento a través del cual, realizamos gestos, acciones y movimientos, y con el que expresamos lo que sentimos, ayudándonos las dotes artísticas a desarrollar un pensamiento crítico y poner en práctica valores para la vida en sociedad (Ros, 2003).



La ausencia de estímulos y silencio es una parte fundamental para que la práctica de la relajación sea efectiva y de buenos resultados, y no menos importante, que puedan disfrutar de los beneficios de esta (Escalera, 2009). Algunos son el crecimiento de la capacidad de reflexión, memoria y concentración; mejora en la eficacia de la capacidad de aprendizaje y creatividad, así como que se normaliza la respiración y mejora el sueño.

La relajación aporta a los niños/as un descanso en la mente cuando están aprendiendo contenidos nuevos para asimilar la información. También es una buena opción, recurrir a ejercicios de relajación en las transiciones entre actividades (Escalera, 2009).

Una vez puestas en práctica todas las dinámicas, en un momento, me había propuesto la idea de habilitar un espacio para realizar una asamblea final en que se les preguntara que es lo que más les ha gustado, lo que hubieran aprendido, si tenían alguna propuesta o sugerencia, pero por falta de tiempo, no fue posible realizarla durante las prácticas.

Otro aspecto que destacar es que, aunque finalmente no se haya propuesto la idea de un baile o una canción, me gustaría hablar de ello. El niño/a se conoce a sí mismo y aprende a conocer la realidad a través de interactuar con el medio, y la expresión corporal es lo que le brinda esa oportunidad (Ruiz, 2011).

La capacidad creadora y la creatividad con la que lo realicen depende mayoritariamente de experiencias que vivencien que, cuantas más sean, mayor será el deseo de expresarse y exteriorizar lo que siente en cada momento (Acaso, 2000).

En el estudio de González, López y San Pedro (2013), se demuestra que recientemente se están investigando las relaciones entre autoconcepto, creatividad y educación artística.

En el estudio con niños/as de Infantil de Franco (2006), citado por González, López y San Pedro (2013), se concluyó que la puesta en práctica de programas psicoeducativos produce beneficios sobre el autoconcepto y creatividad. Al contrario que, en los estudios de Garaigordóbil (1997) y Pérez (2001), que no se encontraron coincidencias (citados por González, López y San Pedro (2013).

La utilización del cuerpo, sus gestos y movimientos, demuestra que está manifestándose y expresando sus necesidades, sentimientos y emociones.



Según Ruiz (2011), el lenguaje corporal es la causa del desarrollo de otros como el artístico o el verbal y, es con el que transmitimos nuestras sensaciones a través del cuerpo. Para manifestar determinadas emociones, el alumno/a emplea su cuerpo en la forma correspondiente para dar a conocer a los demás cuál es su estado de ánimo.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Fase 4. “Análisis”.

En esta fase, como se ha mencionado anteriormente se presentarán los resultados obtenidos en base a este estudio y también a lo comentado en el marco teórico sobre las emociones y las características del dibujo infantil.

A continuación, se desarrolla un análisis comparativo entre los dibujos recogidos en la fase 1 de dibujo anterior y la fase 2, del dibujo posterior (Anexo 7). El objetivo de este análisis es comparar las características que existen en ambos dibujos con relación a la expresión de la alegría, además de comprobar si han evolucionado.

Para el análisis me he apoyado en el libro de Strauss (1988), “El lenguaje gráfico de los niños”, en el que he podido ver las unidades de análisis que estableció ella para analizar los dibujos de los niños/as y los elementos que aparecen en cada uno según sus capacidades y edad de aprendizaje. Además, realicé un ejercicio de reflexión, haciéndome preguntas que me han llevado a descubrir y así establecer estas unidades.

Por tanto, las unidades de análisis, que se van a tener en cuenta para comparar la evolución de los dibujos que se han tomado como muestra y de los que se habla en la Tabla 4, son:

1. La figura humana
2. Las formas que utiliza y el tipo de elementos
3. El color
4. Distribución/utilización del espacio
5. Tamaño de las figuras
6. Situaciones que representa o idea que refleja

Tabla 4

“Análisis comparativo de los dibujos”

	<p><u>Dibujo anterior</u></p> <p>Tema: la alegría</p> <p>Consigna: dibujar algo que os haga estar o con lo que estéis felices/contentos.</p>	<p><u>Dibujo posterior</u></p> <p>Tema: la alegría</p> <p>Consigna: dibujar algo que os haga estar o con lo que estéis felices/contentos.</p>
Sujeto 1	<p>Es una representación navideña, donde podemos ver su casa y a su familia, esperando a Papá Noel (está el dibujo al lado). Las figuras, dibujadas proporcionalmente, no tienen cuerpo, sólo son líneas. Ha ocupado la parte central, utilizando colores vivos.</p>	<p>Dibuja una piscina con toboganes, estando sus padres, él y yo. Las figuras siguen siendo líneas formando el cuerpo, ha utilizado menos colores. Ocupa la parte central y los laterales. Tamaño proporcional.</p>
Sujeto 2	<p>Dibuja una casa y a su madre, padre, él y su hermana pequeña. No dibuja del todo los cuerpos, pero sí distingue las figuras que ocupan, siendo el dibujo de su hermana el más pequeño. Ocupa todo el espacio, aunque no termina de colorear.</p>	<p>Vuelve a dibujar a su familia (4 elementos), con los tamaños proporcionales, añadiendo más elementos (pelo y ojos), coloreando con un color. Esta vez, ocupa sólo la esquina inferior izquierda del folio.</p>
Sujeto 3	<p>No se reconoce bien la situación que dibuja, pero parece que hay una casa y que está él con sus amigos jugando. Utiliza bastantes colores, aunque el cuerpo de las personas no está del todo completo (casi sin cuerpo). Ocupa la parte izquierda principalmente y el tamaño de los elementos es más pequeño.</p>	<p>Ocupando la esquina inferior izquierda, ha dibujado pequeña una piscina, y lo que parecen juegos y cosas que hay como una hamaca. No ha terminado de colorear todo y tampoco se reconoce lo que dibuja.</p>
Sujeto 4	<p>Dibujando un arcoíris grande en la base del folio y un sol en la esquina superior derecha, no ha utilizado todos los colores (faltan dos).</p>	<p>Ha dibujado a cuatro amigos de su clase, sobre el césped y con un sol y el cielo, dejando libre una pequeña parte del folio. Las figuras no tienen cuerpo, sólo brazos, manos, piernas y pies, y se han pintado sólo con color carne. No ha empleado muchos colores.</p>

<p>Sujeto 5</p>	<p>Ocupando todo el espacio, ha dibujado una casa con la mayoría de sus elementos, añadiendo unas nubes y a tres personas, con todo excepto el cuerpo, todo son líneas (cuerpo, brazos y piernas). No se ven manos y pies. Ha utilizado 4 colores y siendo los elementos dibujados de manera proporcional.</p>	<p>No ha habido gran cambio con lo dibujado ya que, ha dibujado una casa con todos los elementos, pero sin colorear y ahora con un sol, el cielo, hierba. Se ven dos personas con líneas haciendo de cuerpo, extremidades y demás detalles con un regalo. Ocupa todo el espacio y amplía el uso de colores.</p>
<p>Sujeto 6</p>	<p>Dibuja a su familia o amigos en lo que parece la playa o una piscina con cielo y sol, ocupando todo el espacio. Sólo ha empleado 3 colores (los cuerpos están completos con cuerpo, extremidades y detalles en la cara). El tamaño de los cuerpos humanos es para todos el mismo.</p>	<p>Es una piscina, con cielo, un sol y el sobre el césped. La utilización de colores es similar al dibujo anterior y los cuerpos son iguales a los del dibujo anterior, aunque pintado con varios colores. Utiliza todo el espacio y el tamaño de las figuras es proporcional.</p>
<p>Sujeto 7</p>	<p>Haciendo un uso completo del espacio, hay una piscina con césped alrededor y dentro están él y su hermana jugando con el balón y viéndose rayas que significan los pases de la pelota entre ellos. Empleando 2 colores, las personas tienen cuerpo, pero con líneas para las extremidades (detalles en la cara: ojos y sonrisa). Tamaño proporcional.</p>	<p>En lo que parece la playa por los dos colores de la arena y el agua (azul y carne) y ocupando todo el espacio, vuelve a dibujar a dos personas jugando y viéndose las rayas de los pases del balón. Los cuerpos están más incompletos, sin ni siquiera haber cuerpo.</p>
<p>Sujeto 8</p>	<p>Ocupando solo la parte inferior con dos arcoíris, una niña en cada uno y la esquina superior derecha con un sol, el uso de colores es muy amplio. Cuida los detalles con las personas, tienen cuerpo, extremidades y elementos de cara. El tamaño de los elementos es pequeño.</p>	<p>Con los mismos elementos que en el anterior dibujo ha representado la misma situación, pero esta vez, solo hay un arcoíris y una niña, un sol y una flor al lado. El tamaño de los dibujos es más grande que el anterior. Los detalles de la figura de la niña aumentan. Mismos colores.</p>
<p>Sujeto 9</p>	<p>Dibuja a su familia (padres y hermanos) siendo las figuras de tamaño proporcional.</p>	<p>Esta vez, hace un uso completo del espacio, con muchos colores (aunque alguno no se corresponde con la</p>

	<p>Hay cuerpo y extremidades, con ojos, nariz, sonrisa y empleando varios colores. Al lado dibuja lo que parece su casa, con tamaño adecuado y usando 3 colores. Ocupa la parte central dejando las esquinas en blanco.</p>	<p>realidad), dibujando un arcoíris en el centro, nubes, pájaros y a él mismo, con un elemento que no reconozco, pero puede ser de fantasía. Los tamaños de los elementos son proporcionales y el dibujo del cuerpo está completo.</p>
Sujeto 10	<p>Dibujando en todo el espacio, dejando alguna esquina libre, hay un coche con personas dentro que sólo se les ve la cara. Hay 2 arcoíris (uno incompleto) y una casa alrededor. Los tamaños no son del todo proporcionales, dibujando las ruedas del coche más grandes. Cuida los detalles y emplea muchos colores.</p>	<p>Ha dibujado una piscina, él, sus amigos y yo. Aunque ha empleado varios colores no ha terminado el dibujo. Las figuras humanas sólo tienen cabeza, cara, cuerpo, pies y no están coloreadas. Ocupa todo el espacio excepto las esquinas y los tamaños son proporcionales.</p>
Sujeto 11	<p>Ocupando todo el espacio, dibuja un sol en la esquina derecha, y un corazón grande en el que incluye las figuras de su hermano, sus padres y ella, poniendo los nombres.</p> <p>Las figuras tienen cuerpo, extremidades (aunque alguno está sin manos) y muchos detalles en la cabeza y cara. Decora el corazón con colores alrededor. Utiliza bastantes colores, lo que hace que su dibujo sea llamativo.</p>	<p>Dibujando lo que parece un monte con césped, hay pintados 3 arcoíris grandes de diferente manera (franjas de color pequeñas y grandes).</p> <p>Ocupa todo el espacio excepto las esquinas superiores. Es un dibujo colorido, ya que ha utilizado una amplia gama de colores.</p>
Sujeto 12	<p>En la parte central, hay dibujados dos personajes de dibujos animados, de un tamaño proporcional, cuidando los detalles y empleando muchos colores, que se adecúan a la realidad. Hay un cuerpo muy elaborado con extremidades.</p>	<p>En este 2º dibujo, ha ocupado sólo la parte central, con un tren dirigido por él posiblemente, y unos dibujos animados al final. Ha empleado bastantes colores en todos los elementos, aunque alguno no lo ha terminado de colorear. Cuida los detalles, con las ruedas y vías del tren. Tamaño en proporción de figuras.</p>
Sujeto 13	<p>Ocupando todo el espacio, dibuja nubes, un sol y 6 personas, con cuerpo, extremidades y detalles en cara y cabeza. A cada persona le ha pintado con un color distinto, respetando el color carne de la piel. El tamaño de estas es proporcional.</p>	<p>En este caso, ha dibujado a 4 personas, entre ellas, a ella y a su prima, con sus padres. Cuida los detalles en todas ellas, siguiendo el mismo modelo de dibujo, además de dibujar unas flechas de colores, que combinan con los colores que ha elegido para colorear la ropa, utilizando todo el espacio.</p>

<p>Sujeto 14</p>	<p>Empleando todo el espacio dibuja y colorea estrellas en la parte superior, y a sus padres y hermanos. Incluye corazones de colores, decorando el dibujo. Las personas cuentan con todos los elementos necesarios y las proporciones son buenas.</p>	<p>Es similar al primero, esta vez con un sol, con nubes y corazones, arriba de su familia (5 figuras). Ha incluido césped y un insecto, además de combinar los colores para decorar la ropa. La forma de las figuras es similar, aunque pueden estar un poco incompletas. Tamaño proporcional.</p>
<p>Sujeto 15</p>	<p>Dibuja una piscina que ocupa la gran parte del espacio, con 6 personas al lado, a las que les faltan detalles (manos, en algunos la cara, pelo...). Tamaño proporcional. Aunque ha utilizado varios colores, no es característico por ello.</p>	<p>En la parte central, ha dibujado un corazón que no ha terminado de colorear, dibuja 3 personas más o menos completas (una de ellas el él), y dos corazones rojos al lado. Tamaño poco proporcional. Empleo de 3 colores.</p>
<p>Sujeto 16</p>	<p>Ocupando todo el espacio, y haciendo en dibujo en vertical, utiliza 5 colores en lo que parece una casa con pisos y con elementos dentro. Tamaño proporcional. Cielo alrededor y césped en la parte inferior. Además de formas que no se reconocen, parece que hay personas, aunque incompletas.</p>	<p>Ha dibujado figuras de un videojuego, aunque sólo ha ocupado la parte inferior, utilizando varios colores. Se ven formas que no ha coloreado. El tamaño de lo dibujado es proporcional.</p>
<p>Sujeto 17</p>	<p>Ha elegido ocupar todo el espacio con un cielo con estrellas, dibujando una casa con un arcoíris alrededor, y ella jugando con 5 amigas en el césped. Las personas están más o menos completas en cuanto a extremidades, siendo proporcionales. El empleo de muchos colores hace que sea muy llamativo e ilustrativo.</p>	<p>Ocupa sólo la parte inferior, dibujándose a mí, a otra persona, con unos toboganes y unos trampolines. Las personas están menos completas que las del anterior, pero si ha empleado bastantes colores. El tamaño de los elementos es proporcional.</p>
<p>Sujeto 18</p>	<p>La idea que plasma es que le gusta la naturaleza, ocupando todo el espacio dibujando las montañas con muchos árboles y a niños jugando, el sol y algunas casas. No emplea muchos colores, y no termina de colorear, pero se sobre entiende. Tamaño proporcional y figuras simples con líneas más o menos completas.</p>	<p>Haciendo alusión a la misma idea de la naturaleza, se ha dibujado a él mismo en la montaña al lado de un árbol, con pájaros, todo el cielo azul y sobre el césped, ocupando todo el espacio. Se reconoce que los tamaños de los elementos son proporcionales entre sí. Colorido, aunque no con muchos colores, y figura humana completa.</p>

<p>Sujeto 19</p>	<p>Parece una fiesta de cumpleaños, con 3 niñas y 2 niños (una de ellas tiene una corona), ocupando la mayoría del espacio, con unas guirnaldas de colores arriba y una mesa con sillas en medio de los niños/as. Cuida los detalles porque, usa el diferente patrón para pintar a niñas o a niños. Tamaño proporcional. Figuras humanas completas a excepción de manos y pies. Ocupa todo el espacio.</p>	<p>No hay 2º dibujo, porque el día que realicé la actividad, la niña no acudió a clase.</p>
<p>Sujeto 20</p>	<p>Dibujo en vertical, ocupa la mayoría del espacio, dibujando un sol animado, el cielo, pájaros de dos formas, y dos niños con un cubo. No utiliza muchos colores, pero es ilustrativo; las personas están completas y el tamaño de todos los elementos se corresponde con la realidad.</p>	<p>Ocupando todo el espacio y utiliza muchos colores, representa la playa con el cielo, el sol, un socorrista unos niños jugando en la playa, con castillos de arena y una sombrilla, además de alguno que no se reconoce. El tamaño es proporcional. Representa al mar y niños jugando, con peces alrededor. Personas con la misma estructura.</p>
<p>Sujeto 21</p>	<p>Ha ocupado todo el espacio, dibuja a varios miembros de su familia con muchos detalles, están muy completos. Nubes con cara, lluvia, rayos, viento (todos llevan paraguas). Empleo de muchos colores. tamaño proporcional de todos los elementos.</p>	<p>Dibuja un gato negro grande y un hada encima, ocupando el espacio, con unas formas que no se reconocen (pueden ser nubes). 3 colores, pero dibujo representativo. Figura del hada muy completa con detalles. En proporción.</p>
<p>Sujeto 22</p>	<p>Ocupando el espacio, hay un arcoíris, gotas de lluvia arriba, un árbol, un corazón y un sol; para los que ha empleado muchos colores. El tamaño es proporcional y muy colorido.</p>	<p>Además del cielo y de elementos sin colorear, hay otro arcoíris de todos los colores que son con nubes con su nombre y el mío. Ocupa mayoritariamente la parte central.</p>
<p>Sujeto 23</p>	<p>Es ella vestida con traje de ballet, bailando en el escenario. Empleo de muchos colores, dibujándose ella en el centro, dejando los laterales vacíos. Figura humana muy completa y con muchos detalles. Es proporcional con la realidad.</p>	<p>Además de cielo y nubes, dibuja a su hermano y a sus padres en el centro, apoyados en el césped. Más o menos completos (en una faltan pies y en otra las manos). No muchos colores, pero si figuras proporcionales.</p>

Sujeto 24	<p>Está ella en la playa jugando, hay muchos elementos identificativos, el sol en el centro del dibujo, y de azul todo el dibujo simulando el cielo. Una casa al lado con todos sus primos y un perro. Figuras completas y proporcionales. Adecuación de los colores. Todo el espacio ocupado.</p>	<p>En todo el espacio, muchos animales (tortuga, peces en la playa, en un árbol pájaros y un koala). Ella se dibuja abajo observando a todos. Figura muy completa y dibujo con muchos detalles. Proporción y correspondencia entre color, tamaño y realidad.</p>
Sujeto 25	<p>Sólo ocupa la parte inferior, dibujando a 8 niños/as con 2 árboles y cada uno con un regalo. Figuras humanas incompletas, sólo líneas simples sin formar el cuerpo y sin manos ni pies. Tamaño más o menos proporcional, uno pintado de varios colores.</p>	<p>Dibujo más colorido e ilustrativo, con nubes, casa, árbol, arcoíris, flores y montañas, césped y tierra, además de 5 niños (patrón similar, pero incompletas). Tamaños proporcionales. Utiliza todo el espacio.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Sabiendo que existen varias fases que atraviesan y lo que dibujan en ellas, se puede conocer su personalidad y emociones a través de una observación exhaustiva del dibujo. Cada fase, se caracteriza por la utilización de determinados elementos, viéndose a través de estos, la forma que tiene el niño/a de dibujar y hacer suyo el dibujo (Strauss, 1988). Se ve que, dependiendo de la edad, una misma forma puede ser interpretada de diferente forma, experimentando una evolución a medida que el niño/a aprende y evoluciona en el tiempo, como ocurre con las fases que propone esta autora del vocabulario gráfico: temprana, media y tardía (Strauss, 1988).

A simple vista, los dibujos objeto de estudio son bastante ilustrativos y completos en cuanto a formas, situaciones y contextos que se representan, además de comprobar que las figuras del triángulo, cuadrado y círculo aparecen a la edad de 5 años.

En este libro de Strauss (1988), los ítems que se analizan, siendo las líneas, partes del cuerpo, casas, personas o el color, puedo ver la manera de dibujar de cada grupo de edad y cómo emplea el espacio viendo los elementos que dibuja. Además de observarse grandes diferencias por las características de la fase que experimentan, se aprecia una evolución progresiva del dibujo (Strauss, 1988),



Después de analizar, tanto los anteriores a la puesta en práctica del programa de actividades, como los posteriores, extraigo la conclusión de que, ha habido niños/as que han experimentado una evolución, aunque no tan clara y evidente. Esto se debe principalmente a que he podido ver, que la intervención realizada ha hecho que haya mejorado su expresión de la alegría, consiguiendo así uno de mis objetivos. No se ha reflejado con claridad ya que, ha sido un corto periodo en el que se ha realizado, pero se notan cambios en la forma de dibujar y en expresar esta emoción.

En la mayoría, se ha visto reflejada la intención del niño/a en dibujar algo que le hace feliz, comprendiendo el significado de este, y viendo el proceso que ha experimentado para expresarla mejor o de otra manera. Otros, por el contrario, han seguido en su línea de dibujar los mismos elementos o representando la misma idea con pocos cambios. Sin embargo, en algunos se ha visto que han conseguido expresar mejor la emoción, añadiendo elementos, cambiando la forma de dibujar y la idea previa que tuvieran haciendo que fuera más colorido y siendo la figura humana un elemento que se repite.

Ha habido casos, aunque no es la mayoría en que, en el primer dibujo, expresaban mejor la emoción que en el segundo, reduciendo elementos o limitándose a cumplir con la tarea, no pensando en lo que les hace felices.

Extraigo la conclusión de que, aunque haya habido casos de mejora, la propuesta de actividades ha podido provocar lo contrario; que les resulte más complicado reflejar sus emociones, que las actividades no les resultaran motivadoras o interesantes o que las circunstancias no permitían que estuvieran lo suficientemente concentrados.

4. CONCLUSIONES

La expresión de las emociones, como un aspecto esencial para trabajar en Educación Infantil y, la alegría, como tema principal de este trabajo, permite a los niños/as comunicar a los demás su estado de ánimo en determinadas situaciones. Es una emoción de carácter positivo, que hace al alumnado evolucionar y madurar, al mismo tiempo que poder desarrollarse en el mundo que les rodea.



Este proyecto ha tenido el objetivo de influir en niños/as de 5 años a que mejoren la expresión de la alegría en el dibujo, gracias a un programa de actividades que contribuya a que profundicen en el ámbito de las emociones y al uso de técnicas plásticas.

Una vez la propuesta fue diseñada y aplicada en el aula, incluyendo 6 actividades repartidas en 4 sesiones, todas las referencias realizadas tanto en el marco teórico como en el empírico han cobrado sentido, porque han servido para comprender las características del dibujo y las emociones en los niños/as, así como la forma que tienen de expresarlas en sus relaciones sociales y en las creaciones.

Con esta intervención, se ha pretendido que el alumnado conozca las emociones básicas, las sepan expresar y reconocerlas en los demás. Se ha fomentado su escucha activa y concentración con los cuentos y las adivinanzas; han podido identificar la alegría en situaciones cotidianas y, se ha dado protagonismo a los ejercicios de relajación y respiración como medio para fomentar su expresión.

Con los dibujos previos y los posteriores a las actividades, se pretendía corroborar si se apreciaba alguna evolución en la expresión de la alegría gracias a la propuesta didáctica. Observando detenida y minuciosamente los dos dibujos de cada alumno/a se han podido apreciar constantes que se repiten, tales como la forma de dibujar a las personas, los colores que utilizan o las ideas que intentan plasmar. Para ellos/as es muy importante y les hace felices la familia, los amigos, la playa, estar en la naturaleza o los animales, demostrándolo con imaginación y creatividad en sus creaciones.

Considero que, con los dibujos y la intervención, se han introducido en el ámbito de las emociones, aprendiendo a expresarlas para posteriormente, realizar un ejercicio de reconocimiento en ellos y en los demás.

En general, las dinámicas planteadas (Ud), han tenido el objetivo de comprobar si han influido en la expresión de la alegría. Por ello, se han planteado actividades que abarcan diferentes áreas de conocimiento, entre ellas, la educación artística o la del lenguaje.

El clima que se ha fomentado en clase ha sido seguro, acogedor y en el que se han sentido seguros al participar e interesarse por las actividades propuestas.



En cuanto a los objetivos propuestos, se puede decir que, en mayor o menor medida se han cumplido ya que, han profundizado en el dibujo y emociones a la par que desarrollado técnicas con las que fomentar su deseo por expresar la alegría. Es un tema que, unido a la temática del espacio (proyecto del centro), han hecho que sea llamativo y de interés.

La puesta en práctica en el aula no ha ocasionado ninguna cuestión a destacar, aunque la organización ha podido ser mejorable debido a que son 25 alumnos y había que estar pendiente de si estaban atentos, si participaban o si habían entendido la actividad.

De cara a una posible puesta en práctica, las mejoras que se pueden considerar son enfocar alguna actividad para realizarla en pequeños grupos, que puedan debatir entre ellos/as sobre su punto de vista, para enriquecerse de las aportaciones de los demás, como la de identificación de situaciones de alegría o tristeza.

Contando con más tiempo, las ideas del programa puede que se hubieran desarrollado de diferente manera, atendiendo a más factores o valorando otras posibilidades, como proponer otras dinámicas que complementen las realizadas. Además, queriendo coordinar estas actividades con la programación de la maestra, no se quería ocupar toda la jornada para la intervención.

Contando con la aprobación de la tutora, se consiguió llevar a cabo todo lo planificado, y comprobando la evolución en la expresión de la alegría en los dibujos que se les pidieron, con un poco más de tiempo, habría una mejoría más clara.

Tanto en las actividades de las emociones básicas, como la de identificación de situaciones de alegría o tristeza, participando activamente, han contribuido a ampliar su conocimiento, ayudándoles a hacer un correcto empleo y gestión de estas.

Las dos dinámicas de movimiento, iniciarse en el yoga y participar en una meditación guiada, hicieron que la mayoría siguiera los pasos y se superaran descubriendo nuevas formas de expresarse corporalmente, mientras que, otros podían no estar pendientes de lo que se hacía o no prestaban atención.

La escucha de cuentos del espacio y la alegría, además de las adivinanzas, pudo favorecer que reforzaran su conocimiento sobre el tema, que se fomentara la participación, la escucha y la concentración.



En conclusión, el proceso de realización, que incluye parte teórica y práctica, compaginándolo con la propuesta del centro de prácticas, ha sido un poco costoso por el tiempo, por intentar que estuviera enlazado y tuviera sentido y coherencia.

Se ha encontrado mucha información sobre los temas abordados para elaborar el marco teórico, lo que ha contribuido a que tener una mejor base para según los datos contrastados de autores, poder configurar la propuesta de intervención y analizar los dibujos.

Poder ver como los niños/as se muestran activos y motivados por tu forma de enseñar, es muy gratificante y reconfortante; además de ver que ese aprendizaje que experimentan se refleja en lo que hacen y sienten en su entorno.

Como futuras docentes, debemos darnos cuenta de la importancia de las emociones, además de transmitir el conocimiento y que, con ello se puedan expresar con los demás. Asimismo, gracias a la educación artística, se desarrollan habilidades esenciales para Educación Infantil, estableciendo un nexo en este trabajo entre la alegría y el dibujo.

5. DISCUSIÓN

Para este apartado, se retomarán los argumentos y aspectos destacados en el marco teórico, que ayudarán a justificar lo expuesto en el marco empírico, incluyendo la intervención y análisis realizado.

Por una parte, las aportaciones de autores sobre las diferentes etapas del dibujo han hecho que amplíe mi conocimiento anterior sobre el tema. Han ayudado también a una mejor identificación de los elementos que caracterizan a cada fase, observándolo en los dibujos realizados por ellos/as.

Esto es muy importante para saber en qué etapa se encuentra cada uno/a, ver las habilidades que desarrolla y la evolución que experimenta, teniendo en cuenta los puntos fuertes para potenciar los débiles.



He sido capaz de extraer las conclusiones de autores pioneros como Piaget, Read o Lowenfeld en la educación artística, sobre lo que opinan de los conceptos más importantes del dibujo, del porqué de la intención de comunicarse; además del poder de las escuelas para incentivar el arte y la expresión.

De la misma manera ocurre con el ámbito de las emociones, se debe realizar un esfuerzo de reflexión, comentando que se le debe dar mayor importancia, justificándolo con todos los beneficios que ello ocasiona al aprendizaje de los niños/as.

El vínculo que se crea con el adulto y el docente es esencial para que se sientan seguros de expresar lo que sienten en cada momento, y es lo que ha ocurrido con la propuesta, que se han podido conocer y así afianzar las relaciones entre ellos/as.

Destaco las definiciones de autores como Bisquerra, sobre la educación emocional, concepto que, entre otros, hace posible que exterioricen sus emociones, habiéndolo comprobado durante mi estancia en el centro y desarrollándolo en este trabajo. Como añadido, se aportan varias clasificaciones sobre las emociones, que además de enriquecerme como persona y futura maestra, he sido capaz de transmitir ese conocimiento a los niños/as.

Por otra parte, como consecuencia de haber realizado una propuesta en relación con el tema elegido para este proyecto final; se ha contrastado para mi análisis, información de autores como Kellogg, Burt o Estrada sobre las técnicas de estudio para analizar las preferencias en el dibujo de cada rango de edad.

Todo el conocimiento adquirido se ha reflejado en el análisis de los dibujos previos y posteriores a la puesta en práctica, siendo estos una demostración de su personalidad. Observando los elementos que han representado, he podido descubrir cómo se han sentido al realizarlo y en qué etapa se encontraría cada uno/a.

En definitiva, la expresión plástica y de emociones, contribuye a nuestro bienestar, por lo que no se debe dejar de enseñar ni en la escuela ni con la familia, para hacer que se desenvuelvan y relacionen libremente en su entorno.

Me gustaría terminar este apartado con una frase de **Paul Cézanne**: *“Una obra de arte que no comenzó en emoción no es arte”*.



6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso López-Bosch, M. (2000). Simbolización, expresión y creatividad. *Arte, individuo y sociedad*, 12, 41-57.
- Anaya Reglero, L. (2022). Memoria II- Laura Anaya Reglero. En Anaya Reglero, L (Ed.), Universidad de Valladolid.
- Aresté Grau, J. (2015). *Las emociones en Educación Infantil: sentir, reconocer y expresar*. Trabajo Fin de Grado no publicado. Universidad Internacional de La Rioja.
- Bigas Salvador, M. (1996). La importancia del lenguaje oral en educación infantil. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 46.
- Bravo Lucas, E., Costillo Borrego, E., Bravo Galán, J.L. y Borrachero Cortés, A.B. (2019). Emociones de los futuros maestros de educación infantil en las distintas áreas del currículo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(4), 196-214. DOI: 10.30827/profesorado. v23i4.11717.
- Canillas Peláez, L. (2019). *La expresión del miedo a través de la expresión artística*. Trabajo Fin de Grado no publicado. Universidad de Valladolid.
- Corredor, P. (2021). *365 cuentos con valores*. Libsa.
- De Damas, M. y Gomáriz, M. A. (2020). La verbalización de las emociones en Educación Infantil. *Evaluación de un Programa de Conciencia Emocional. Estudios sobre educación*, 38, 279-302.
- 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. [Internet]. Boletín Oficial del Estado, no1, de 2 de enero de 2008, p. 6-16.
- Díaz Chacón, A. (2020). El dibujo infantil: una aproximación analítica desde tendencias documentales. Trabajo Fin de Grado no publicado. Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá).



- Duque Martín, P. (2017). *El dibujo infantil, una gran ventana de expresión*. Trabajo Fin de Grado no publicado. Universidad de Valladolid.
- Eisner, E. W. (1992). La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano. *Revista española de pedagogía*, 191, 15-34.
- Escalera, A. M^a. (2009). La relajación en Educación Infantil. *Innovación y experiencias educativas*, 16, 1-9.
- González González de Mesa, C., López Manrique, I. y San Pedro Veledo, J.C. (2014). La competencia de representación espacial, el autoconcepto, la actividad artística y la actividad física de los maestros en formación en el ámbito de la expresión plástica. *Aula Abierta*, 42, 39-46.
- Heras, D., Cepa, A. y Lara, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *Infad- International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 67-73.
- Herrero Fernández, J. (2021). *El dibujo infantil como forma de expresión. Interpretando el alma infantil*. Trabajo Fin de Grado no publicado. Universidad de Valladolid.
- Jiménez, C. E., Mancinas, R. y Martínez, Y. (2008). La sociedad del futuro: una mirada a través del dibujo infantil. *Perspectivas de la comunicación*, 2, 7-16.
- La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)
- López Cassá, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 3, 153-167.
- López Chao, V. (2019). La relevancia del dibujo como elemento de creatividad y expresión plástica: la concepción de los futuros maestros de Educación Infantil. *Creatividad y sociedad*, 29, 227-250.
- Maganto Mateo, C. y Garaigordobil Landazabal, M. (2009). El Diagnóstico Infantil desde la Expresión Gráfica: el Test de Dos Figuras Humanas (T2F). *Clínica y Salud*, 3, 237-248.



- Marín Viadel, R. (1988). El dibujo infantil: tendencias y problemas en la investigación sobre la expresión plástica de los escolares. *Arte, Individuo y Sociedad*, 1, 5. Recuperado 31 de mayo de 2022, de <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS8888110005A>
- Maurer, D., Riboni, C., Wälchli, K. y Gujer, B. (2007). Rhoda Kellogg Child Art Collection. Recuperado de: <https://www.early-pictures.ch/kellogg/en/>
- Mindhara (2020, 5 de mayo). *Ejercicio de relajación para niños en 5 minutos. El árbol mágico*. (Vídeo). YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=tJ9VPRkNjBo>
- Molina-Jiménez, A. (2015). El dibujo infantil: Trazos, colores e historias que nos hacen reflexionar y aprender. *Revisa electrónica Educare*, 1, 167-182.
- Mor García, I. (2015). *Análisis comparativo de los indicadores del desarrollo y emocionales en el dibujo de la figura humana en niños y niñas entre 3 y 6 años*. Trabajo Fin de Grado no publicado. Universidad Jaume I.
- OrientaPro – Plataforma de orientación laboral (2018, 4 de febrero). *Del Revés - Las emociones básicas*. (Vídeo). YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=-K-J2pW-kXw&t=1s>
- Oyarzún Oyarzún, N. (2019). Aplicación del modelado en el desarrollo de la creatividad en el dibujo de niños pre-esquemáticos. *Revista boletín Redpipe*, 8, 27-32.
- Puleo Rojas, E. M. (2012). La evolución del dibujo infantil. Una mirada desde el contexto sociocultural merideño. *Educere*, 53, 157-170.
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.
- Ros, N. (2003). Expresión corporal en educación. Aportes para la formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2, 1-11.
- Ruiz Ortega, A. (2011). La expresión corporal. *Innovación y experiencias educativas*, 41, 1-9.



- Salazar Ubago, A. M. y Fernández-Castillo, A. (2016). Análisis de la empatía en educación infantil: estudio basado en la expresión a través del dibujo. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 23, 9-26.
- Sarabia, P. (2020). *Fundamentos y propuestas didácticas en la Expresión plástica*. Material inédito.
- Smile and Learn (2017, 22 de septiembre). *Yoga para niños con animales- Smile and learn*. (Vídeo). YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=t8748OWc1nQ>
- Strauss, M. (1988). *El lenguaje gráfico de los niños*. Rudolf Steiner.
- Trujillo. E., Ceballos. E. M., Trujillo, M.C. y Moral, C. (2020). El papel de las emociones en el aula de educación infantil. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 1, 226-244.

7. ANEXOS

Anexo I



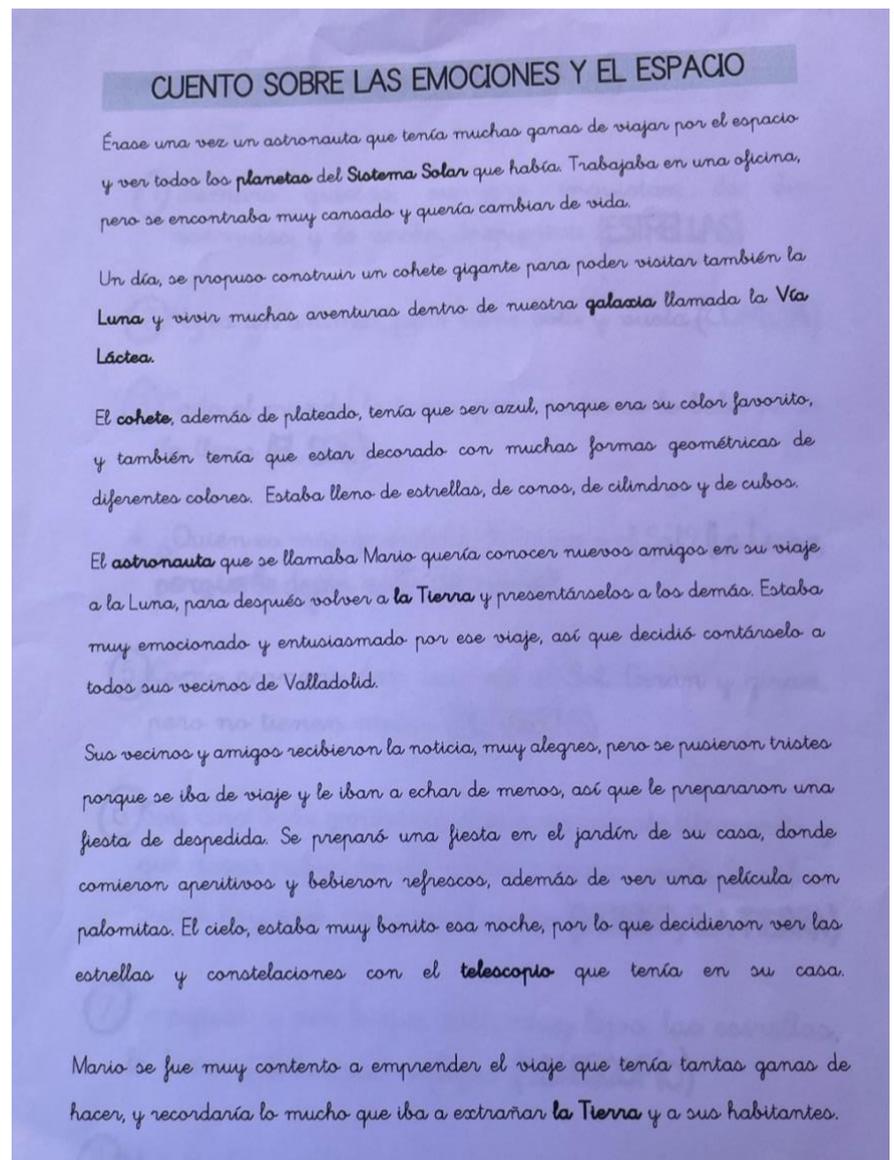
Figura 1. Emociones

Película “Del revés” (sesión 2). Fuente: elaboración propia

Anexo II

Figura 2. Cuento del espacio y emociones (sesión 3).

Fuente: elaboración propia



CUENTO SOBRE LAS EMOCIONES Y EL ESPACIO

Érase una vez un astronauta que tenía muchas ganas de viajar por el espacio y ver todos los planetas del Sistema Solar que había. Trabajaba en una oficina, pero se encontraba muy cansado y quería cambiar de vida.

Un día, se propuso construir un cohete gigante para poder visitar también la Luna y vivir muchas aventuras dentro de nuestra galaxia llamada la Vía Láctea.

El cohete, además de plateado, tenía que ser azul, porque era su color favorito, y también tenía que estar decorado con muchas formas geométricas de diferentes colores. Estaba lleno de estrellas, de conos, de cilindros y de cubos.

El astronauta que se llamaba Mario quería conocer nuevos amigos en su viaje a la Luna, para después volver a la Tierra y presentárselos a los demás. Estaba muy emocionado y entusiasmado por ese viaje, así que decidió contárselo a todos sus vecinos de Valladolid.

Sus vecinos y amigos recibieron la noticia, muy alegres, pero se pusieron tristes porque se iba de viaje y le iban a echar de menos, así que le prepararon una fiesta de despedida. Se preparó una fiesta en el jardín de su casa, donde comieron aperitivos y bebieron refrescos, además de ver una película con palomitas. El cielo, estaba muy bonito esa noche, por lo que decidieron ver las estrellas y constelaciones con el telescopio que tenía en su casa.

Mario se fue muy contento a emprender el viaje que tenía tantas ganas de hacer, y recordaría lo mucho que iba a extrañar la Tierra y a sus habitantes.

Anexo III



Figuras 3, 4 y 5. Cuentos para ser feliz (sesión 3).

Anexo IV

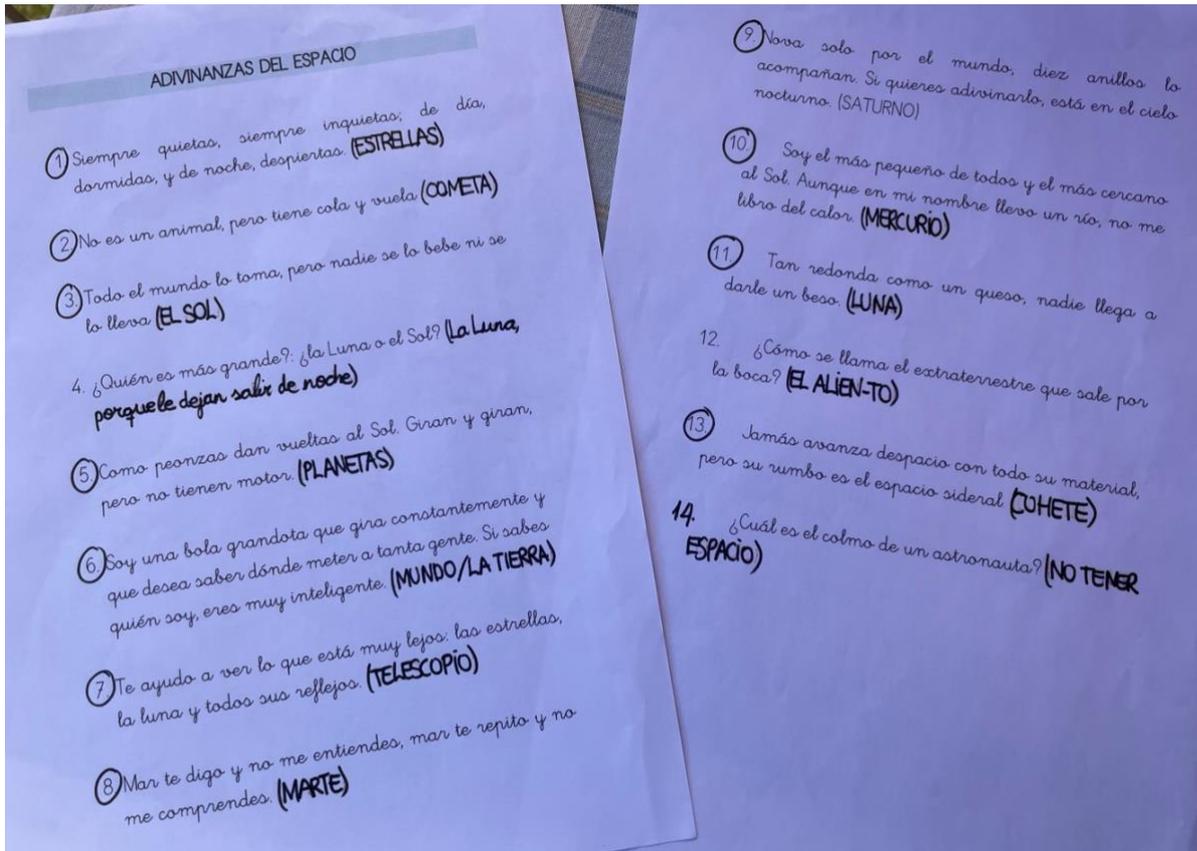


Figura 6. Adivinanzas del espacio (sesión 3). Fuente: elaboración propia

Anexo V



Figura 7. situaciones de alegría y tristeza (sesión 4). Fuente: elaboración propia



Anexo VI: Objetivos didácticos de las actividades de la propuesta didáctica

Tabla 5

“Sesión 1”

SESIÓN 1	OBJETIVOS	CONTENIDOS
<u>ACTIVIDAD 1</u>	1. Realizar ejercicios de relajación y respiración, a través de posturas de yoga. 2. Fomentar el control y coordinación de su cuerpo.	1. Introducción a la relajación con posturas de animales de yoga. 2. Control corporal durante el ejercicio.
<u>ACTIVIDAD 2</u>	1. Introducirse en la meditación guiada, confiando en sus posibilidades motrices. 2. Practicar la escucha y la concentración.	1. Escucha de una historia adaptada para iniciarse en la meditación. 2. Puesta en práctica de habilidades aprendidas.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6

“Sesión 2”

SESIÓN 2	OBJETIVOS	CONTENIDOS
<u>ACTIVIDAD 1</u>	1. Crear un espacio abierto de reflexión sobre las emociones básicas. 2. Ampliar su conocimiento con un vídeo interactivo.	1. Conocimiento de las emociones: alegría, asco, miedo, ira y tristeza. 2. Refuerzo de lo conocido con el vídeo asociado a una película. 3. Respeto de las opiniones y aportaciones de los demás.

Fuente: Elaboración propia.



Tabla 7

“Sesión 3”

SESIÓN 3	OBJETIVOS	CONTENIDOS
<u>ACTIVIDAD 1</u>	1. Favorecer la atención, la escucha activa y la memoria con cuentos del espacio y emociones.	1. Escucha de cuentos relacionados con la alegría y el espacio. 2. Aprendizaje de técnicas para ser y estar feliz.
<u>ACTIVIDAD 2</u>	1. Conseguir su interés y motivación con adivinanzas del espacio.	1. Uso de su conocimiento sobre el espacio para resolver las adivinanzas.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8

“Sesión 4”

SESIÓN 4	OBJETIVOS	CONTENIDOS
<u>ACTIVIDAD 1</u>	1. Identificar de situaciones de la vida cotidiana de: alegría o tristeza. 2. Asociar las imágenes con la emoción correspondiente.	1. Reconocimiento de situaciones a través de imágenes. 2. Participación activa en el grupo y aportación de opiniones.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo VII: Dibujos anteriores y posteriores de los niños/as

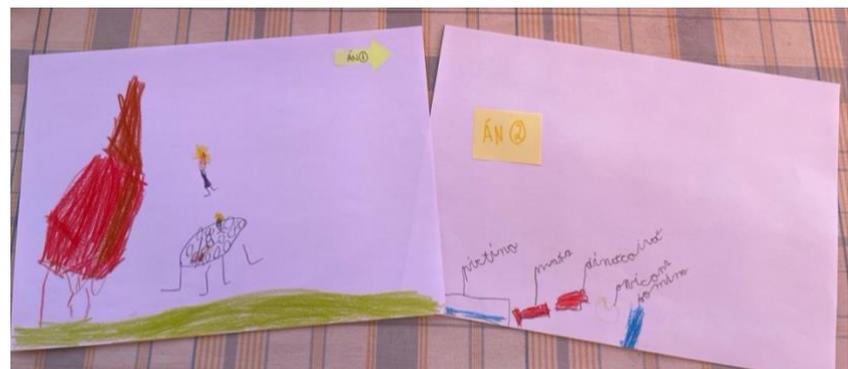
Sujeto 1



Sujeto 2



Sujeto 3



Sujeto 4



Sujeto 5



Sujeto 6

Sujeto 7



Sujeto 8



Sujeto 9



Sujeto 10

Sujeto 11



Sujeto 12





Sujeto 13



Sujeto 14



Sujeto 15



Sujeto 16



Sujeto 17



Sujeto 18



Sujeto 19



Sujeto 20



Sujeto 21

Sujeto 22



Sujeto 23



Sujeto 24



Sujeto 25

