



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

**MÁSTER EN INVESTIGACIÓN E
INNOVACIÓN EDUCATIVA**

**TRABAJO FIN DE
MÁSTER**

“Artistas en el aula: creando comunidad. Un estudio de caso”



Autor: Marta López Recuero

Tutora: Carmen Gómez Redondo

RESUMEN

Este trabajo presenta un estudio de caso centrado en la incorporación del arte y la figura del artista en la etapa de Educación Infantil, con el objetivo general de analizar el impacto de la presencia de artistas en la comunidad educativa y los efectos que genera en el desarrollo creativo, expresivo y social del alumnado. A través de una revisión bibliográfica, entrevistas a miembros del equipo directivo (n=2) y la aplicación de cuestionarios a artistas (n=6) y docentes (n=9), se recopilaron datos cualitativos y cuantitativos que permiten comprender los procesos creativos y relaciones que surgen a partir de estas intervenciones artísticas. Los resultados muestran que la presencia de artistas en el aula estimula la creatividad, favorece nuevas formas de expresión y mejora la actitud de los niños hacia el arte. Además, se observa que estas experiencias contribuyen a fortalecer los lazos entre los diferentes miembros de la comunidad educativa y a generar un mayor sentido de pertenencia.

Palabras clave: Artista, Comunidad Educativa, Pertenencia, Identidad Escolar.

ABSTRACT

This work presents a case study focused on the incorporation of art and the figure of the artist in Early Childhood Education, with the general objective of analyzing the impact of the presence of artists in the educational community and the effects it generates on the creative, expressive, and social development of students. Through a literature review, interviews with members of the management team (n=2), and the administration of questionnaires to artists (n=6) and teachers (n=9), qualitative and quantitative data were collected to better understand the creative processes and relationships that arise from these artistic interventions. The results show that the presence of artists in the classroom stimulates creativity, encourages new forms of expression, and improves children's attitudes toward art. Furthermore, these experiences help strengthen the bonds among different members of the educational community and foster a greater sense of belonging.

Keywords: Artist, Educational Community, Belonging, School Identity.

En este texto se ha empleado una IA únicamente como asistente de redacción en algunos apartados en los que se ha detectado dificultad para la comprensión del texto. Se ha procedido de la siguiente manera: se ha redactado el texto de forma manual, articulando el discurso y aportando las citas o resultados necesarios, posteriormente se ha introducido en la IA con el prompt “mejora la redacción respetando las ideas principales y las citas”, posteriormente se ha revisado el texto para comprobar su adecuación y si se han respetado las ideas originales.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	7
2. JUSTIFICACIÓN	10
3. OBJETIVOS	12
4. CUERPO TEÓRICO	14
4.1 El arte contemporáneo en el contexto educativo	14
4.2. El arte en el currículo de educación infantil	15
4.3. La comunidad educativa	17
4.4 Las habilidades perceptivas en la educación plástica	20
4.4.1 Breve recorrido histórico	20
4.4.2 Las capacidades perceptivas/visuales	22
4.5. La inclusión del artista en el aula.	25
5. ESTADO DE LA CUESTIÓN	30
6. METODOLOGÍA	35
6.1 Paradigma y método	35
6.2 Técnicas e instrumentos de recogida de datos	40
6.3 Técnicas e instrumentos de análisis de datos	45
6.4. Participantes o muestra.	47
6.5 Contexto y acceso al campo	48
7. RIGOR CIENTÍFICO	50
8. RESULTADOS	51
8.1 Discusión	¡Error! Marcador no definido.
9. CONSIDERACIONES FINALES	64
9.1 Conclusiones en relación a los objetivos del trabajo ¡Error! Marcador no definido.	
9.2 Limitaciones del estudio	66
9.3 Prospectiva de futuro	67
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69
11. ANEXOS	78

TABLAS

Tabla 1. Competencias generales y específicas.....	10-11
Tabla 2. Modelos de colaboración artista-escuela.....	28-29
Tabla 3. Proceso de búsqueda de referencias en la base de datos Dialnet.	30-31
Tabla 4. Proceso de búsqueda de referencias en la base de datos Dialnet	31
Tabla 5. Proceso de búsqueda de referencias en la base de datos Google Scholar	31-32
Tabla 6. Proceso de búsqueda de referencias en la base de datos Web of Science.....	32
Tabla 7. Proceso de búsqueda de referencias en la base de datos Dialnet	32
Tabla 8. Respuesta de los artistas al cuestionario	99-100
Tabla 8. Respuesta de los docentes al cuestionario	100-102

FIGURAS

Figura 1.El estudio de caso.....	38
Figura 2.Ejemplo del estudio de caso	38-39
Figura 3. Esencia del muestreo cualitativo	47-48
Figura 4. Duración de las actividades según los docentes.....	53
Figura 5.Tipos de actividades realizadas	53-54
Figura 6.Tipos de actividades realizadas	54
Figura 7.¿Quién proponía las actividades?	54-55
Figura 8.Implicación del alumnado en las decisiones creativas.....	55
Figura 9. ¿Quién lideró todo el desarrollo del proceso creativo?.....	56
Figura 10. Los profesionales que han estado involucrados	57-58
Figura 11.Los artistas que han participado aproximadamente	58-59
Figura 12.¿Las familias participaron en el proceso artístico?	59
Figura 13. ¿Las actividades estaban abiertas a la comunidad?.....	60
Figura 14. Imágenes de los artistas en el centro	105
Figura 15. Proyecto de Intervención Artística (PALA).....	105
Figura 16. Imágenes de las familias pintando la escultura del artista Iván Montero.....	105-106
Figura 17. Los alumnos de la IE pintando el logo del colegio	106
Figura 18. Taller de plástica de Iván Montero.....	107
Figura 19.Nicolás Gless.....	107
Figura 20. Imagen del esgrafiado	107-108
Figura 21. Imagen de fotografías.....	108
Figura 22. Imagen de la galería de arte	108

1. INTRODUCCIÓN

Fomentar la difusión del arte en diferentes áreas de la sociedad, especialmente en las aulas, se ha vuelto fundamental en el ámbito educativo. Integrar el arte en la enseñanza no solo genera una respuesta positiva de la comunidad educativa, sino que también contribuye a formar una sociedad más creativa, tolerante y diversa (Bamford, 2007). Al incluir el arte en las diversas materias escolares, se potencia el desarrollo de las habilidades de aprendizaje del alumnado, enriqueciendo su experiencia educativa de manera integral.

El arte, se entiende como una actividad permeable socialmente, puede incorporar opiniones, crear un sentido de capacidad para desarrollar la creatividad de una forma natural, fomentar la participación y crear espacios para la reflexión compartida. Según París Romia (2019); al introducir artistas en los colegios, estos lugares se transforman en escenarios creativos donde alumnado, maestras y artistas colaboran, comunican, dialogan y aprenden. Esto no solo mejora a las personas, sino que mejora la perspectiva comunitaria del aprendizaje, formando una identidad común.

La presencia de artistas en el aula ayuda a mejorar el entorno del centro, ya que se crean buenas relaciones y también, se desarrollan nuevas oportunidades profesionales tanto para los artistas como para los docentes (Fiske, 1999; Dreeszen, 1999; Donelan et al., 2009). Además, se puede resaltar la dimensión social de este tipo de actividad, ya que aparecen los aprendizajes sociales asociados a trabajar de forma conjunta (Orfali, 2004; Imms et al., 2011), creando buenas relaciones sociales (Imms, Jeanneret y Stevens-Ballenger, 2011). También, la experiencia de aprendizaje se enriquece cuando es compartido (Fiske, 1999).

Establecer una buena relación entre docentes y artistas puede realmente transformar la dinámica de trabajo en la escuela. Fomenta la colaboración, enriquece la enseñanza y permite un intercambio de diferentes perspectivas. Para lograr esto, es fundamental contar con artistas que sean verdaderos expertos en su campo y que puedan integrarse de manera significativa en el entorno educativo. Además, los artistas que se suman a la comunidad educativa suelen tener una visión más amplia que va más allá de las paredes de la escuela. Su participación puede mejorar la conexión entre la escuela y su contexto, promover la inclusión, prevenir comportamientos antisociales y reforzar el sentido de pertenencia a la comunidad (Sharp y Dust, 1997; Dreeszen, 1999; Woodworth et al., 2009; Imms et al., 2011; Orfali, 2004).

La presencia de artistas en las escuelas puede cambiar por completo la dinámica de la comunidad educativa. Al crear lazos entre docentes y artistas, se fomenta la colaboración, se enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje y se permite el intercambio de diversas perspectivas. Además, contar con artistas que se integren en el entorno educativo ofrece una visión más amplia que trasciende los límites del aula.

La participación artística no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también fomenta la colaboración entre diversos actores de la comunidad, como vecinos y asociaciones. Esto permite que la acción educativa se expanda más allá de las paredes de la escuela. El impacto de esto es notable en áreas clave como la atención a la diversidad, el fortalecimiento de la confianza, la reflexión, el bienestar, el desarrollo de habilidades artísticas, la creatividad, el trabajo en equipo y la motivación hacia el aprendizaje y la formación (Matarasso, 1997; Crossick y Kaszynska, 2016; Dreeszen, Aprill y Deasy, 1999; Galton, 2008; Burton, Horowitz y Abeles, 1999).

Este Trabajo Final de Máster está organizado de la siguiente manera: primero, comenzamos con una introducción que destaca la importancia de la comunidad en el ámbito educativo y el papel del arte como una herramienta que une a las personas. Se analiza cómo el arte puede moldear y cohesionar esa comunidad, impulsando su desarrollo desde una perspectiva tanto contextual como artística. Luego, se presenta una justificación que explica las razones que nos llevaron a investigar el tema de los artistas.

A continuación, se detallan los objetivos, donde se explicará por qué son importantes para la investigación y cuál es el problema que se busca abordar. También se especificarán el objetivo general y los objetivos específicos. Además, se aclarará qué son las preguntas de investigación y se definirán las que nos plantearemos para nuestro estudio.

Después, pasamos al marco teórico, que se dividirá en varios apartados: el arte contemporáneo en el contexto educativo, el arte en el currículo de educación infantil, la comunidad educativa, la inclusión del artista en el aula y las habilidades perceptivas en la educación plástica.

También se abordará el estado de la cuestión, donde se presentarán las búsquedas bibliográficas y se explicará alguna en particular que nos ayude en nuestra investigación.

La metodología se dividirá en varios apartados, incluyendo el paradigma y el método, la definición de investigación cualitativa y el papel del investigador. También se describirán

las técnicas e instrumentos que utilizaremos en nuestra investigación. Se comentarán los participantes, ofreciendo una breve descripción de la muestra y quiénes forman parte de nuestra investigación, además de discutir el contexto o acceso al campo donde hemos llevado a cabo nuestro estudio.

Además, se explicará el rigor científico para verificar su validez, detallando varios pasos para comprobarlo, como la dependencia, la transferencia y la credibilidad.

En el apartado de resultados, vamos a relacionar las categorías que hemos definido con nuestros instrumentos. También analizaremos los resultados que hemos obtenido a partir de las entrevistas y cuestionarios. Incluirá una discusión en la que conectaremos los resultados con el marco teórico.

Además, presentaremos las consideraciones finales, donde describiremos las conclusiones en función de si se han cumplido los objetivos. También abordaremos las limitaciones del estudio, comentando algunas de las dificultades que encontramos, y la perspectiva de futuro, donde anticiparemos las decisiones que se tomarán más adelante.

Por último, se incluirán las referencias bibliográficas, recopilando todas las citas utilizadas en la investigación, así como los anexos, que contendrán las entrevistas realizadas a los directores, las respuestas de los cuestionarios, imágenes de lo que hicieron los artistas en el colegio La Aneja, una captura de Altas.Ti y tablas que reflejen las respuestas de los cuestionarios.

2. JUSTIFICACIÓN

La elección del tema se debe a una motivación práctica, durante el período de prácticas en un aula de primero de educación infantil, resultaron llamativos los dibujos que creaban en clase y cómo lo explicaban atendiendo a las diversas formas que recogían en su hoja, tales como paisajes, la familia, una casa, un jardín y los colores que empleaban para transmitir con mayor o menor intensidad eso que querían expresar con su dibujo, entendiendo desde entonces que los niños buscan conocer y expresar lo que ven a su alrededor a través de lenguajes artísticos.

Además, resultaron significativos los comentarios que daban cuando iban haciendo sus dibujos, lo que nos permitió profundizar la importancia del arte en edades tempranas y la necesidad por observar y contemplar la belleza que se esconde en cualquier rincón donde se pueda contemplar.

Se planteó algunos interrogantes ¿el arte se reduce a hacer dibujos?, a parte de la maestra, ¿participa algún miembro de la comunidad educativa? (familias, otros docentes), algún familiar que sea especialista en arte, ¿vienen a explicarles su especialidad y crean actividades juntos?, ¿dedican alguna zona del aula o del colegio para expresar o manifestar el arte?, ¿está área involucra a los miembros de la comunidad educativa creando un ambiente positivo?

Durante este tiempo conocimos el trabajo realizado a este respecto en el CEIP Fray Juan de la Cruz y su proyecto educativo que cuenta con la participación de artistas y de la comunidad educativa en torno a las artes, que resultó de gran interés para profundiza en el tema.

Así pues, el arte no debería centrarse solamente en realizar dibujos, sino en la forma de construir nuestras actitudes, mejorando las relaciones con los compañeros, e intercambiar nuestras culturas (Eisner, 2004). Después que nos surgieran estas reflexiones, creímos que era un tema con amplitud suficiente y poco investigado para poder trabajar en el trabajo final de máster.

Para finalizar, se presenta una tabla en la que queda recogida una autovaloración sobre el trabajo de las principales competencias adquiridas con este trabajo (Universidad de Valladolid, 2024, p. 3).

Tabla 1. *Competencias generales y competencias específicas*

Competencias que más trabajo	Con qué parte del trabajo lo he desarrollado y cómo
E4. Identificar y elegir las técnicas o herramientas adecuadas para recopilar información en la investigación científica, aplicarlas de manera correcta y evaluar y analizar las garantías de científicidad que ofrecen.	En relación a esta competencia, hemos trabajado en el punto 6 de la metodología, concretamente en los apartados 6.2 “Técnicas e instrumentos de recogida de datos” y 6.3 “Técnicas e instrumentos de análisis de datos”. Hemos definido varias técnicas e instrumentos que serán útiles para mi investigación. En primer lugar, enumeramos las diferentes técnicas e instrumentos para la recogida de datos y, a continuación, los de análisis de datos, asignando un número a cada uno.
E9. Conocer y utilizar con aprovechamiento las principales fuentes de información, bases de datos y herramientas de búsqueda de información digitales en el campo de la investigación educativa.	Esta competencia la relacionamos con el apartado 5 de mi trabajo, que trata sobre el estado de la cuestión. Hemos estado explorando diferentes bases de datos, como Dialnet y Web of Science, que nos han sido muy útiles para nuestras búsquedas. Comenzamos con un título más general y luego fuimos afinando, aplicando filtros para que la búsqueda se ajustara mejor a lo que realmente necesitábamos.
E 10. Conocer y aplicar criterios de rigor en la investigación educativa.	Enlazamos esta competencia con la sección 7 de nuestro trabajo, que se enfoca en el rigor científico. Para asegurarnos que nuestra investigación tiene un sólido rigor científico, hemos seguido varios pasos: la dependencia, la credibilidad, la transferencia y la confirmabilidad.

Fuente: *Proyecto/Guía docente de la asignatura Trabajo Fin de Máster para el curso 2024-2025*

3. OBJETIVOS

Establecer los objetivos de investigación, es importante para conocer lo que se pretende conseguir y para guiar todo el proceso de la investigación. Según Bisquerra (2009), los objetivos deben definirse de forma concisa y concreta, lo que mejora elegir los métodos adecuadamente y analizar los resultados. Al plantear de forma adecuada los objetivos, nos sirve para centrarnos en encontrar cuál es el problema central, para no fijarnos en lo que no sea necesario, por lo tanto, aporta coherencia a nuestra investigación. Además, los objetivos actúan como un punto importante para saber el alcance de nuestro estudio, y para explicar de forma concreta nuestros fines a otros investigadores.

El problema a investigar es comprobar cómo el artista participa de forma activa en el entorno escolar. Se examinará si colabora con el alumnado en el aula, si se colabora con los docentes o con otros miembros de la comunidad educativa, incluida las familias, o si se conecta con agentes externos al centro educativo. Además, se intenta entender cómo estas relaciones pueden beneficiar a contribuir el sentido de pertinencia de la comunidad escolar.

Objetivo general:

- Comprender el papel que desempeña el artista dentro de la comunidad educativa y cómo su presencia impacta en las dinámicas escolares.

Objetivos específicos:

- Conocer en profundidad casos en los que las escuelas incluyan artistas en sus propuestas educativas.
- Comprender los procedimientos o formas de implicación de los artistas en la escuela.
- Analizar la colaboración de los docentes en los procesos conjuntos con el artista.
- Estudiar la relevancia de este tipo de acciones en el sentido de pertenencia al centro.
- Entender el interés pedagógico de este tipo de acciones, a nivel de centro y de aprendizaje individual.

Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación son relevantes en la investigación ya que ayudan a proponer un problema a estudiar y a desarrollar un procedimiento sistemático.

Contribuyendo a escoger el método, y las técnicas más adecuadas al fin. Además, garantizan una norma para poder comprender los resultados con respecto a los objetivos. Como establece Bisquerra (2004), las preguntas de investigación son la parte importante del trabajo y deben plantearse de forma concreta y clara para establecer la coherencia en la investigación.

- ¿Qué papel desempeña el artista en la comunidad educativa?
- ¿Cómo impacta la llegada de los artistas en el entorno del colegio?
- ¿Cómo participa el artista en el aula con el alumnado?
- ¿Qué ventajas se obtienen para la comunidad educativa, contar con artistas en el aula?

4. CUERPO TEÓRICO

4.1 El arte contemporáneo en el contexto educativo

El arte contemporáneo en la educación infantil presenta múltiples beneficios, entre los que se destacan el fomento de la creatividad, la empatía, la sensibilidad, la expresión emocional, así como el aprendizaje del respeto por la diversidad y el conocimiento de otras culturas. Asimismo, contribuye a mejorar la comunicación y a desarrollar el trabajo colaborativo mediante el uso de lenguajes artísticos.

Diversos estudios señalan que el arte contemporáneo capta la atención del alumnado con mayor eficacia que otras formas de expresión, debido a su vinculación con la cultura actual y a la incorporación de temáticas contemporáneas (Acaso, 2007; González-Vida, 2007; Abad, 2008).

Este tipo de arte se integra con frecuencia en las metodologías educativas (Agra, 2007; Arrufat, 2019). La inclusión de procesos artísticos en la educación infantil permite establecer redes de colaboración entre profesionales del arte y de la educación, promoviendo sinergias entre la creación artística y la práctica pedagógica, dentro de un marco que resulta beneficioso para ambas disciplinas.

La proximidad entre el arte contemporáneo y el ámbito escolar está generando prácticas educativas innovadoras, sustentadas en un interés común por el arte actual. Estas prácticas responden a concepciones diversas sobre el arte y la infancia, lo que da lugar a efectos educativos diferenciados (Hernández, 2013). En este sentido, resulta pertinente reflexionar sobre el modo en que estos contenidos son abordados en el contexto educativo (Acaso, 2009).

Existen distintas formas de aproximación al arte contemporáneo desde la escuela infantil, tales como el trabajo con artistas actuales, la imitación de obras, la incorporación de lenguajes artísticos contemporáneos y la aplicación de metodologías propias de este tipo de arte. Estas estrategias evidencian una transformación en la relación entre el arte contemporáneo, la expresión plástica y la escuela.

Entre los beneficios de trabajar con arte contemporáneo se encuentra el incremento del interés del alumnado, dado que se abordan temáticas cercanas a su realidad (Acaso, 2007;

González-Vida, 2007; Abad, 2008). Además, se recurre a elementos lúdicos (Abad, 2008; Acaso, 2007; González-Vida, 2007; Soto y Ferriz, 2014; Tuazon, 2011).

Además, el arte contemporáneo promueve una relación reflexiva con la obra, permitiendo múltiples interpretaciones, cuestionando lo establecido y explorando lo opuesto (Acaso, 2007; Soto y Ferriz, 2014). Se trata de un arte que fomenta la participación (Acaso, 2007; Acaso, 2008), mejora las habilidades sociales (Soto y Ferriz, 2014), facilita el acercamiento a otras culturas (Cahan y Kocur, 2011), propicia experiencias estéticas (Abad, 2008; Ruiz-Velasco y Abad, 2008) y establece una conexión más directa con los contenidos trabajados. Además, no requiere que el docente posea conocimientos especializados en arte, sino que adopte una actitud que favorezca el diálogo y cree un entorno propicio para la expresión emocional del alumnado (Tuazon, 2011).

A pesar de sus potencialidades, diversos autores coinciden en señalar que el arte contemporáneo no se trabaja de forma suficiente en el ámbito escolar, especialmente en la Educación Secundaria (Acaso, 2009b; Agirre, 2012a; Boj, 2011; Díaz-Obregón, 2003; Miralles, 2012), aunque esta carencia también se observa en la Educación Infantil y Primaria (González-Vida, 2007; Abad, 2008; Agra, 2007).

La escasa comunicación entre la sociedad y el arte contemporáneo genera una brecha que dificulta su integración educativa, lo que se traduce en una falta de formación y en el rechazo de propuestas innovadoras. Marín-Viadel (2003) sostiene que numerosos docentes y familias se muestran reticentes a incorporar este tipo de arte en las aulas, ya que el alumnado no se aproxima a las asignaturas con una mirada “inocente”, sino que adopta actitudes condicionadas por el tipo de conocimiento que se le presenta. En esta línea, Gimeno-Sacristán (2008) advierte que la irrupción del posmodernismo artístico ha generado inseguridad en el ámbito escolar.

4.2. El arte en el currículo de educación infantil

La educación artística cuenta con una larga trayectoria dentro de los programas educativos, aunque el enfoque que se le ha otorgado ha variado significativamente a lo largo del tiempo, en función de los distintos marcos curriculares y normativos. Estos cambios han estado condicionados por transformaciones sociales, culturales y pedagógicas, así como por las distintas concepciones sobre el arte, su función en la formación del individuo y su papel dentro del sistema educativo. Como consecuencia de

esta herencia de diversidad de enfoques, la enseñanza de las artes plásticas y de la imagen recibe diferentes nombres según la comunidad autónoma y el nivel educativo. En total, el área se designa por cinco nombres diferentes: educación, expresión, lenguaje, plástica y visual y se añaden dos más, apreciación y artes. Eligiendo algunas de esas palabras y colocándolas en diferente orden, obtenemos los diferentes nombres dados a esta área. Esto nos proporcionará una visión más clara de cómo se percibe desde los ámbitos legislativos y la planificación del currículo.

En este contexto, diversos investigadores han abordado la cuestión de la definición del área de educación artística en el currículo (Arañó, 1986; Arañó, 1992; Hernández, 2002; Barragán, 2005; Cuenca Escribano, 1997, entre otros). La denominación asignada ha experimentado múltiples transformaciones a lo largo del tiempo y en función de los distintos contextos históricos: dibujo, manualidades, plástica, educación artística, educación visual y plástica, o expresión artística.

Estas variaciones terminológicas no son meramente formales, sino que reflejan distintas concepciones sobre el significado del arte, su enseñanza y su papel en la orientación del aprendizaje. Como señala Da Silva (2001), también evidencian una determinada visión del sujeto al que se dirige la enseñanza. En consecuencia, cada denominación implica una demanda social específica, una representación concreta de la infancia y una definición del área por parte del profesorado (Spravkin, 2002).

En los currículos más recientes, se observa una tendencia hacia el uso de expresiones como proyectos de arte, talleres o experiencias artísticas. No obstante, estos términos no siempre se corresponden con la realidad que pretenden representar. Así, muchos de los denominados proyectos son en realidad unidades didácticas, y numerosos talleres carecen de relación con el concepto de taller artístico profesional (Rubio Gorrochategui & Riaño Galán, 2019). Esta situación pone de manifiesto el interés por introducir cambios en la práctica educativa, aunque a menudo sin una transformación profunda de sus fundamentos (López Secanell & Rodrigo Segura, 2022).

Junto con la evolución terminológica, el papel de la educación artística en el currículo ha experimentado transformaciones significativas, tanto en sus objetivos como en sus metodologías. Tradicionalmente, se ha centrado en la expresión plástica, sin considerar otros aspectos fundamentales como el pensamiento artístico, lo cual ha limitado su

potencial formativo. La educación visual y plástica antiguamente se centraban en los procesos de expresión artística, pero no se enfocaba mucho en los asuntos relacionados con el gusto por el arte. Pero en la sociedad de la información, la educación visual y plástica se enfrenta a nuevos retos. No solo se trata de aspectos expresivos y artísticos, sino también aquellos que se relacionan con la imagen y la comunicación visual. Esto hace que pase a un carácter instrumental, con el fin de desarrollar las capacidades y poder relacionarse con el entorno que nos rodea (Caja, 2006). El lenguaje, se ve como una forma alternativa para que el alumnado se exprese mediante elementos que tienen una carga visual. Las diferentes manifestaciones del arte son el punto de referencia en este ámbito (Caja, 2006).

En el ámbito de la educación infantil, el arte se configura como una herramienta pedagógica que permite al alumnado expresar, crear, experimentar y manipular. Su valor no se limita a lo estético, sino que contribuye de manera decisiva al desarrollo cognitivo, emocional y social. En este sentido, la relevancia pedagógica y social de la educación artística se manifiesta en su capacidad para mejorar el rendimiento académico y favorecer la formación de individuos libres y responsables (Agirre y Giráldez, 2009).

Las distintas perspectivas sobre el área han generado enfoques diversos: algunos estudios defienden su consideración como un área global e integradora, mientras que otros proponen una delimitación más específica o la reducen a un instrumento de apoyo para otras materias. En esta línea, Eisner (2004) sostiene que la educación artística proporciona nuevas formas de comprender el mundo, por lo que no debería limitarse a un área independiente, sino integrarse de manera transversal en el conjunto del currículo.

Finalmente, autores como Acaso y Megías (2017) plantean la necesidad de transformar la educación a través de las artes. Esta transformación no implica únicamente una utilización global del arte, sino el reconocimiento del pensamiento artístico como una forma de conocimiento personal, capaz de enriquecer la experiencia educativa y de fomentar una comprensión más profunda y crítica de la realidad.

4.3. La comunidad educativa

La comunidad educativa ha sido reconocida como un elemento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en el contexto escolar como en su dimensión social más amplia. A lo largo del tiempo, su definición y composición han sido objeto de reflexión

por parte de diversos autores, quienes coinciden en destacar su carácter plural y colaborativo. Según Tedesco (2000), la comunidad educativa está integrada no solo por los miembros de la institución escolar, sino también por las familias, organizaciones sociales y otros agentes que inciden en la formación del alumnado. En esta misma línea, Marchesi y Martín (2002) subrayan que se trata de una red de relaciones entre estudiantes, docentes, familias y el entorno, que en conjunto configuran un espacio compartido para la convivencia y el aprendizaje.

Esta comunidad está conformada por una diversidad de actores: alumnado, profesorado, personal directivo, administrativo y de servicios, así como agentes externos que interactúan con el entorno escolar. Carbonell (2022) destaca que una escuela verdaderamente abierta a su comunidad es aquella que establece vínculos sólidos con su entorno y responde a las necesidades de todos sus integrantes. Esta apertura no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también fortalece el sentido de pertenencia y la cohesión social.

La identidad de un centro educativo se construye a partir de una visión compartida por todos los miembros de la comunidad, la cual se manifiesta en los valores, principios y metodologías que orientan su práctica pedagógica. Esteban y Sarramona (2003) definen esta identidad como el conjunto de características propias que distinguen a cada institución educativa, otorgándole un perfil singular y coherente con su proyecto educativo. Esta identidad no es estática, sino que se configura dinámicamente a través de la participación de todos los agentes implicados.

La implicación del entorno en la vida escolar se materializa mediante diversas formas de colaboración, tales como proyectos de aprendizaje-servicio, talleres, visitas, actividades con expertos o alianzas con organizaciones locales. Flecha (2015) sostiene que la apertura del centro a su contexto social y cultural no solo enriquece el aprendizaje, sino que también refuerza los lazos entre la escuela y la comunidad, generando un entorno más inclusivo y participativo.

Los beneficios de esta participación son múltiples. Por un lado, contribuye a mejorar la calidad educativa (Marchesi y Martín, 2002); por otro, fortalece el sentido de pertenencia (Bolívar, 2006), conecta el aprendizaje con situaciones reales (Flecha, 2015) y promueve una escuela inclusiva y transformadora (Carbonell, 2002). En este marco, la educación

artística se presenta como un ámbito privilegiado para fomentar la colaboración entre la escuela y su comunidad.

Diversos estudios internacionales han evidenciado que los proyectos desarrollados conjuntamente entre instituciones educativas y comunidades artísticas y culturales potencian el valor de los programas educativos, al permitir que los artistas trabajen en contextos sociales diversos. Bamford (2007) destaca que uno de los aspectos más relevantes de la educación artística de calidad es su capacidad para generar un sentido de comunidad y pertenencia cultural. Según datos recogidos en su investigación, el 87% de los países encuestados afirmó que la educación artística había mejorado las relaciones con las comunidades, mientras que el 88% señaló una mejora en el diálogo cultural y el conocimiento de distintas culturas. Además, el 80% indicó que esta área favorece la colaboración entre la escuela, la familia y la comunidad.

Los datos cualitativos refuerzan esta perspectiva, mostrando ejemplos concretos de cómo la educación artística fortalece los vínculos entre escuelas, familias y comunidades. En Singapur, la feria anual *Craft & Food Fair* promovió la participación activa de las familias en actividades creativas junto a sus hijos, lo que incrementó la asistencia y el compromiso comunitario. En Hong Kong, los centros escolares invitaron a las familias a exposiciones organizadas en escuelas vecinas, fortaleciendo así la relación entre padres y comunidad (Bamford, 2007).

En Australia, el programa *Remote Music Delivery* de la Charles Darwin University permitió a comunidades aborígenes acceder a la educación musical, involucrando a músicos locales en el diseño e implementación de los contenidos. Esta colaboración entre artistas y docentes promovió una mayor implicación de las familias en la vida escolar. En Alemania, proyectos artísticos desarrollados en zonas urbanas desfavorecidas ofrecieron a muchas familias su primer contacto con las artes, generando nuevas oportunidades de participación cultural.

La experiencia de otros países refuerza la idea de que la conexión entre arte y comunidad es esencial para garantizar la calidad de los programas educativos. En Austria, estas iniciativas fortalecen la relación entre artistas y centros escolares; en los Países Bajos, el arte se concibe como una experiencia compartida que involucra activamente a las familias. En Colombia, los proyectos artísticos destacan por la implicación comunitaria,

mientras que, en Senegal, la educación artística contribuye a preservar y revitalizar elementos de la cultura local, como canciones y danzas, reforzando la identidad tanto del alumnado como de la comunidad (Bamford, 2007).

La dimensión intercultural de la educación artística también ha sido reconocida por docentes y directivos. Downing et al. (2003) identificaron que una de las principales razones para incluir las artes en el currículo era “conocer y respetar otras culturas”, una afirmación respaldada por el 23% de los directores y el 20% del profesorado encuestado. Harland et al. (2000) también concluyeron que las formas artísticas contribuyen significativamente al conocimiento cultural y a la mejora de las actitudes hacia la diversidad y la multiculturalidad.

La creciente colaboración entre artistas y contextos educativos ha sido clave para consolidar esta relación. En Australia, múltiples agentes trabajan activamente para integrar las artes en las escuelas y comunidades, promoviendo una educación más inclusiva y culturalmente enriquecedora (Bamford, 2007).

Investigaciones realizadas en Inglaterra han señalado que esta relación entre escuela y comunidad es uno de los efectos más relevantes de la inclusión de las artes en el currículo. Según Downing et al. (2003), algunos directores afirmaron que las artes permiten a los centros escolares acercarse a sus comunidades, incluso en contextos de vulnerabilidad social. Iniciativas como *Space for Sport and Arts* y los *Specialist Arts Colleges* han contribuido a consolidar estos vínculos, demostrando que la educación artística no solo enriquece el aprendizaje, sino que también transforma las relaciones entre escuela y comunidad. Así pues, la relación entre educación artística y comunidad constituye una de las aportaciones más significativas de esta área al sistema educativo.

4.4 Las habilidades perceptivas en la educación plástica

4.4.1 Breve recorrido histórico

El arte ha evolucionado considerablemente desde las vanguardias de principios del siglo XX. Ha cambiado no solo la manera de entender el arte, sino también la búsqueda de nuevas formas de expresión, la incorporación de materiales innovadores y la adopción de métodos artísticos que se alejan de lo tradicional (Caja, 2006). Las aportaciones de la Bauhaus, las experiencias en Reggio Emilia y las reflexiones sobre la enseñanza del arte han transformado la metodología artística.

Estos cambios en las formas de expresión y en el proceso de aprendizaje han llevado a una revisión de los contenidos en esta área. Los avances tanto científicos como artísticos han propiciado una transformación en lo que hoy conocemos como educación visual y plástica. Podemos dividir esta evolución en tres etapas: en la primera etapa (1939-1971), el área se conocía como trabajos manuales y dibujo, con el objetivo de desarrollar habilidades motoras. En esta fase, el aprendizaje se basaba en la copia, caracterizada por métodos repetitivos que no fomentaban la creatividad.

La segunda etapa, marcada por la Ley General de Educación de 1971, renombró el área como expresión plástica. Aunque la copia seguía siendo un método común, se empezó a dar más importancia a la expresión personal. Se valoraba la individualidad, permitiendo al alumnado experimentar con diferentes formas de creación y aprender nuevas técnicas (Caja, 2006).

La Ley General de Educación de 1971 tenía como objetivo desarrollar las capacidades creativas de los estudiantes, acercándonos a un nuevo concepto del área. Desde la ley de 1971 hasta la llegada de la LOGSE en 1990, el área no recibió otro nombre. Durante este tiempo, se utilizaron términos como educación plástica, educación estética o educación artística, hasta que finalmente se adoptó el término expresión artística.

Este nuevo concepto fue propuesto por Viktor Lowenfeld. Los docentes estaban interesados en entender las etapas evolutivas de los niños y cómo estas influían en su arte y desarrollo motriz. Se buscó fomentar la creatividad a través de nuevas técnicas, se definieron los contenidos del área y se establecieron las bases para crear una evaluación adecuada para todos (Caja, 2006).

Algunos autores decidieron cambiar el término "artística" por "plástica", lo que transformó la percepción de esta área. En otras palabras, el trabajo plástico se utilizaba como una herramienta para que el alumnado reflexionara sobre las diversas posibilidades expresivas que ofrecen los elementos de representación y composición. Esto les ayudó a encontrar soluciones cada vez más personales y creativas, lo que a su vez les permitió comprender mejor esos elementos.

Además, se comenzó a trabajar en los contenidos del área, dedicando tiempo al desarrollo de los procesos perceptivos y promoviendo los aspectos sensibles del alumnado. Se empezó a valorar el concepto de proceso creativo, dejando de lado la idea de centrarse únicamente en el resultado y en las habilidades manuales.

En la tercera etapa, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 introdujo cambios sociales y culturales que se estaban produciendo en el siglo XXI. Así, el área se definirá en función de las necesidades de la sociedad de la información.

La LOGSE ofrece al área una perspectiva disciplinar, colocándola al mismo nivel que otras áreas del currículo. Es la primera vez que se organiza en contenidos que abarcan lo procedimental, lo conceptual y lo actitudinal, con el objetivo de fomentar la creatividad y la capacidad expresiva del alumnado. Estos contenidos están diseñados para brindar una oportunidad estética y una comprensión del entorno artístico. Además, se enfoca en el desarrollo de habilidades de percepción y observación (Caja, 2006).

Bruno Munari (1990) clasifica los diferentes tipos de imágenes según varios criterios. Algunas de ellas se crearon con un propósito estético, mientras que otras tienen un enfoque más práctico. De una forma u otra, estamos rodeados de imágenes de diversas formas constantemente.

El pintor Hernández Pijoan explica que, aunque la pintura se ha integrado en la categoría de imagen, no son lo mismo. Es decir, una pintura es una imagen, pero la imagen puede reproducirse sin perder su esencia, mientras que la pintura no puede. La pintura tiene materiales que la convierten en un objeto único (El País, 10 de abril de 2000).

Una obra de arte es algo verdaderamente único, sin importar su forma. Por otro lado, cuando hablamos de imágenes, nos referimos tanto a las reproducciones de obras de arte como a aquellas imágenes que cumplen una función más práctica. La creación de obras plásticas e imágenes es tan esencial como la forma en que las percibimos.

Por eso, la educación visual y plástica tiene un enfoque particular: formar individuos que aprecien el arte y proporcionarles los materiales necesarios para crearlo. Cada persona debe ser tanto un receptor como un creador de imágenes y obras de arte. Las habilidades que se deben fomentar incluyen la percepción visual, la manipulación de materiales, así como los procesos de creación y expresión (Caja, 2006).

4.4.2 Las capacidades perceptivas/visuales

Se presentan las habilidades relacionadas con la educación de los sentidos, que nos permiten captar, organizar y reconocer el entorno que nos rodea. Fomentar estas habilidades en el ámbito educativo es crucial para que los estudiantes no solo disfruten del arte, sino que también aprendan a analizar e interpretar obras de arte e imágenes.

Apreciar el arte

El arte juega un papel fundamental en la educación visual y plástica, ya que en nuestra vida cotidiana estamos rodeados de obras artísticas. Desarrollar esta capacidad es esencial para que el alumnado realmente disfrute del arte. Esto no solo mejora su percepción y aprecio por lo estético, sino que también cultiva una sensibilidad artística. Además, fomenta actitudes de respeto hacia el arte como un valioso componente de nuestra riqueza cultural y artística.

Analizar e interpretar obras de arte e imágenes

No solo nos encontramos con obras de arte, sino que también observamos imágenes en los medios de comunicación. Como receptores, es importante contar con herramientas que nos ayuden a observar y comprender esos elementos visuales que aparecen tanto en las obras de arte como en las imágenes. Es fundamental desarrollar la capacidad de analizar las obras y las imágenes en su totalidad, así como evaluar cada una de sus partes, para entender la estructura que subyace en ellas. También es importante relacionarlas con el contexto cultural, el propósito que tienen para despertar nuestro interés, o examinarlas para explicar las sensaciones que nos han transmitido.

Capacidades manipulativas y procedimentales

En esta sección se abordan las habilidades relacionadas con las destrezas que debemos adquirir para trabajar con los recursos que el arte nos ofrece y potenciar las habilidades esenciales en el manejo de las herramientas que facilitarán la manipulación de los materiales. El objetivo es experimentar y comprender las técnicas que se utilizan.

Manipular y experimentar

Es fundamental jugar y experimentar con diferentes materiales. Por un lado, esto te ayuda a desarrollar habilidades manuales y mejorar la coordinación entre tus ojos y manos. Además, te permite entender las propiedades de los materiales y las herramientas que vas a utilizar. También te da una idea de las múltiples opciones que tienes a tu disposición, lo que te ayuda a usar los materiales y herramientas de manera adecuada, según lo que quieras expresar.

Aprende procedimientos y técnicas

Los procedimientos y técnicas son esenciales en el mundo del arte. Aprender estas técnicas te permite utilizar los materiales de maneras específicas, lo que te ayuda a comprender cómo trabajan los artistas. El objetivo es familiarizarte con el manejo de estas herramientas, entender las sensaciones que te provocan y descubrir cómo puedes usarlas para expresar tus ideas.

Capacidades creativas

En esta sección, se destacan las capacidades creativas que brindan a los estudiantes recursos para adentrarse en los procesos creativos relacionados con la expresión plástica y la comunicación visual. Esto debe facilitar la expresión, producción y comunicación de ideas.

Comunicar ideas

La comunicación visual se centra en las imágenes y objetos que los estudiantes crean con un propósito claro. Estas imágenes no solo transmiten una idea o un sentimiento, sino que también pueden persuadir sobre los beneficios de un producto. El objetivo es presentar un razonamiento a través de imágenes, para que el receptor comprenda el propósito detrás de su creación.

Para comunicar ideas, aunque lo racional es importante, también debemos considerar los aspectos creativos y emocionales que deben integrarse con los elementos visuales, para que la imagen o el objeto realmente capte nuestra atención. Además, el estudiante debe ser capaz de entender los significados culturales de los componentes visuales que utiliza, y aprender a emplear correctamente los materiales.

Crear y expresar

La expresión plástica invita al alumnado a sumergirse en el fascinante mundo de la creación y la elaboración de composiciones artísticas. Aquí, no solo se trata de expresar emociones, sino también de dar vida a fantasías y representar mundos imaginarios. Para lograrlo, es fundamental que el alumnado cree, manipule y experimente con diferentes materiales plásticos.

Este proceso no solo fomenta la creatividad, sino que también despierta una sensibilidad especial hacia la obra. Además, no se debe olvidar que la creación artística implica tomar decisiones constantes y responder a preguntas como: ¿qué recursos utilizar? y ¿qué medio es el más adecuado?

Es esencial que el alumnado comprenda las herramientas y los componentes plásticos con los que va a trabajar, así como los significados culturales de los elementos visuales que elija. Debe tener claro cómo se componen los elementos que va a utilizar. Conocer los materiales y haber desarrollado las habilidades necesarias para manejarlos es crucial, al igual que entender las técnicas y procedimientos plásticos que son imprescindibles para llevar a cabo el proceso y alcanzar un resultado satisfactorio.

4.5. La inclusión del artista en el aula.

Uno de los ejemplos más antiguos y consolidados aún vigente en la actualidad de integración entre artistas y escuelas es el enfoque pedagógico desarrollado en las escuelas de Reggio Emilia. A finales de los años sesenta, Loris Malaguzzi, fundador del proyecto reggiano, incorporó en estos centros educativos la figura del atelier y del tallerista, un profesional con formación artística encargado de acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Según Hoyuelos (2006), el taller simbolizaba para Malaguzzi una práctica centrada en la búsqueda y la experimentación, aspectos fundamentales en su concepción educativa.

En esta línea, Vecchi (2013) sostiene que el artista en la escuela debe actuar como defensor de la originalidad y la novedad, promoviendo una forma distinta de acercarse a la realidad y al conocimiento. Bajo esta premisa, el taller no fue concebido por Malaguzzi como un espacio restringido a la práctica plástica, sino como un lugar desde el cual los lenguajes artísticos pudieran irradiar hacia el conjunto del entorno escolar, estableciendo conexiones con otras disciplinas y áreas de desarrollo (Vecchi, 2013). De este modo, se diluye la idea de una educación artística aislada y se propone una visión integradora en la que los lenguajes expresivos enriquecen todas las dimensiones de la experiencia educativa (Abad Molina, 2019).

La evolución del atelier dentro de las escuelas de Reggio Emilia ilustra cómo el espacio del artista ha pasado de ser un lugar delimitado físicamente a constituirse como una filosofía que impregna toda la organización escolar. En los años ochenta surgieron los “mini ateliers”, versiones más pequeñas e integradas del taller original, lo que facilitó una presencia más constante de las prácticas artísticas en el día a día de los centros. Posteriormente, el propio concepto de atelier se expandió hasta abarcar toda la escuela, transformando sus espacios y lógicas internas, e incorporando al artista como parte del equipo docente, en colaboración directa con los maestros (Manfredi y Tedeschi, 2016; Vecchi, 2013).

Este modelo de colaboración ha demostrado tener múltiples beneficios tanto para el alumnado como para el profesorado. Diversos estudios han señalado que la presencia de artistas en contextos escolares contribuye al desarrollo de la creatividad, la autoestima y el reconocimiento de la diversidad en los procesos de aprendizaje. El alumnado se siente valorado y estimulado al participar en actividades artísticas que permiten la expresión individual y colectiva (Galton, 2009; Burnard y Swann, 2010). Además, esta experiencia les ayuda a comprender que los lenguajes del arte implican modos de aprender diferentes a los de otras áreas disciplinares (Sanderson y Savva, 2004; Hall y Thompson, 2007). En este sentido, París (2019) destaca que el artista puede funcionar como mediador en la construcción de la identidad artística del alumnado, ayudándolo a formular preguntas, identificar problemas, explorar soluciones y descubrir sus propias habilidades expresivas.

La colaboración con artistas no solo incide en el desarrollo del alumnado, sino que también transforma las prácticas pedagógicas del profesorado. La mirada del artista introduce nuevas dinámicas de interacción, fomenta una escucha activa y favorece relaciones más horizontales dentro de la comunidad educativa (Graham, 2009; Graham y Zwirn, 2010). Estas transformaciones, sin embargo, se observan con mayor profundidad en aquellos proyectos de larga duración, donde el vínculo entre el artista y la escuela permite un trabajo sostenido que enriquece el pensamiento educativo de los docentes y amplía su capacidad creativa (De Baker et al., 2012; Macaya & Valero, 2022).

Además de modificar las relaciones humanas, la presencia del artista también conlleva una resignificación de los espacios escolares. Los artistas tienden a deslocalizar las actividades educativas, llevando el aprendizaje fuera del aula tradicional y empleando el entorno natural o urbano como parte del proceso pedagógico (Graham, 2009). Este desplazamiento espacial no solo amplía el campo de acción educativa, sino que también estimula la creación o transformación de los entornos escolares, favoreciendo el desarrollo de espacios híbridos que oscilan entre el aula y el estudio artístico (Graham, 2009; Murillo, 2017). Ejemplos como *Reggio Emilia*, *Room 13* o *Espai-C* ponen de manifiesto cómo el contexto físico se convierte en un componente activo del proceso de aprendizaje, promoviendo la curiosidad y el compromiso del alumnado (París, 2019).

Una propuesta que lleva esta transformación espacial y metodológica al extremo es el proyecto *KSMoCA (King School Museum of Contemporary Art)*, en Estados Unidos. Esta iniciativa ha reconvertido una escuela pública de Portland (Oregón) en un museo de arte contemporáneo en funcionamiento, en el que artistas profesionales colaboran con los

estudiantes a través de exposiciones y actividades conjuntas. Niños y niñas no solo exhiben sus obras, sino que participan activamente en la planificación y mediación de las exposiciones, estableciendo una relación directa con la comunidad educativa (Crews et al., 2018). Este modelo permite incorporar el arte contemporáneo como una dimensión estructural de la escuela, en lugar de tratarlo como un contenido periférico.

En una línea similar, el modelo *Room 13*, surgido en Escocia en 1994 de la mano del artista Rob Farley, ha demostrado la eficacia de este tipo de intervenciones. Tras iniciar su residencia en la *Caol Primary School de Fort William* y constatar el impacto positivo del uso de la fotografía en el alumnado, se consolidó una red internacional con más de 80 talleres en centros educativos de distintos países (Gibb, 2012). La esencia de este modelo radica en que el artista dispone de un espacio propio dentro de la escuela, lo que permite establecer una relación continua con el alumnado. Esta interacción estimula procesos creativos sostenidos y contribuye a una mayor implicación de la comunidad educativa (Adams, 2005; Roberts, 2008; Gibb, 2012).

La experiencia de *Room 13* ha tenido continuidad en Cataluña a través del proyecto *Espai C_Room 13*, promovido en escuelas públicas de Barcelona. Esta adaptación local permite la participación directa de artistas contemporáneos en actividades con el alumnado, acercando su obra y proceso creativo al contexto escolar (Arrufat, 2019). Este contacto directo favorece el pensamiento crítico, la sensibilidad estética y la construcción de una cultura visual desde edades tempranas.

Por otro lado, en el ámbito universitario español, se ha desarrollado una experiencia destacada en el Centro Universitario Cardenal Cisneros durante el curso 2014-2015. El proyecto, que involucró a dos escuelas públicas y a estudiantes del Grado en Magisterio, se articuló en torno a una exposición artística en el centro universitario. A partir de la muestra, se promovieron encuentros entre artistas, docentes universitarios y maestras de primaria, con el fin de facilitar una interpretación comprensible para el alumnado infantil. Los futuros maestros diseñaron talleres educativos a partir de estas obras, los cuales fueron llevados posteriormente al aula (Palacios, 2015; Palacios, 2018; Fdez. Cao et al., 2018; Gamella et al., 2017). La implicación del artista en la escuela permitió la generación de vínculos con el alumnado y la vivencia de procesos creativos compartidos.

También en Madrid se ha desarrollado el proyecto *Levadura*, impulsado desde el espacio cultural *Matadero* durante el curso 2014-2015. Esta iniciativa, centrada en la comprensión

del arte contemporáneo como proceso, promueve la colaboración entre artistas y centros escolares en torno a cuatro ejes: artes visuales, cultura digital, arquitectura y creación musical (Matadero Madrid, s.f.). La propuesta parte de un diseño conjunto entre artistas y docentes, permitiendo una integración real del arte en el currículo escolar.

Cabe destacar que muchas de estas iniciativas tienen su origen en movimientos surgidos en los años sesenta, cuando se reivindicaba el papel del arte como herramienta de inclusión social y transformación educativa. En Reino Unido, desde los años setenta hasta la actualidad, se han promovido residencias artísticas en centros escolares, a través de programas como *Creative Partnerships* (*Office for Standard in Education*, 2006), la organización *Helix Arts* (s.f.) o *5x5x5=Creativity* (Bancroft, Fawcett y Hay, 2008).

De manera paralela, en Estados Unidos, el *National Endowment for the Arts* creó en 1996 el programa *Artists in Residence*, aunque ya en 1976 se contaba con la participación de más de 5.000 colegios y 2.000 artistas (*National Endowment for the Arts*, 1976). En la actualidad, *Chicago Arts Partnerships in Education* (CAPE) representa una de las instituciones más activas en este campo, con presencia en más de 90 centros educativos de la ciudad y una fuerte apuesta por la colaboración entre artistas y docentes (CAPE, 2007; 2013).

El análisis conjunto de estas experiencias permite identificar tres modelos fundamentales de relación entre artistas y escuela. El primero es el del artista en residencia, que desarrolla su proyecto artístico en el centro educativo y establece vínculos con el alumnado a través de la convivencia y el intercambio de saberes. El segundo es el del artista como creador de espacios compartidos, ejemplificado en modelos como *Room 13* y *Espai-C*, que propician la integración del taller en la vida cotidiana del colegio y acercan el arte contemporáneo a la infancia. Finalmente, el tercer modelo corresponde al artista como colaborador pedagógico, quien trabaja junto al profesorado en la elaboración de propuestas didácticas adaptadas a su lenguaje artístico. Estas modalidades, influidas por el enfoque de Reggio Emilia, no solo enriquecen las experiencias de aprendizaje, sino que también transforman las prácticas educativas, consolidando una visión del arte como elemento estructurante del proyecto escolar.

A continuación, detallaremos una tabla donde aparece representado, por un lado, los modelos de colaboración artista-escuela y, por otro los ejemplos.

Tabla 2. *Modelos de colaboración artista-escuela*

Modelos de colaboración artista-escuela	Ejemplos
Artista en residencia	Artistas en Residencia (EE.UU.), Levadura (Madrid), Creative Partnerships (Reino Unido).
Taller permanente	Room 13 (Escocia), Espai-C, Room13 (Cataluña), KSMoCA (EE.UU.).
Colaborador pedagógico	Proyecto Cardenal Cisneros (Madrid), Helix Arts (Reino Unido), 5x5x5=Creatividad.

Fuente: elaboración propia

5. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este apartado, vamos a centrarnos en el estado de la cuestión. Según lo que indican Hernández-Sampieri et al. (2014), se trata de una mezcla de los diferentes antecedentes teóricos que están relacionados con el problema que estamos investigando. Además, Arias (2012) ofrece un análisis detallado de investigaciones anteriores, lo que ayuda a situar y clarificar el tema de investigación en el contexto educativo. De esta forma, al llevar a cabo el proceso de revisión bibliográfica, se tuvo en cuenta el objetivo principal de analizar la bibliografía recopilada sobre diversos conceptos que estarán vinculados con los objetivos de la investigación.

Los conceptos clave fueron:

- Los artistas en el contexto de la educación infantil
- La participación de la comunidad educativa

Finalmente, realizamos un proceso de búsqueda utilizando varias fuentes bibliográficas como Dialnet, Google Scholar, CSIC, JCR y Web of Science. Esta búsqueda nos ayudó a entender lo que se ha investigado sobre los temas explorados en esta investigación, lo cual será clave para discutir los resultados de nuestro trabajo.

Búsqueda bibliográfica

Centrándonos en el concepto de “el arte en Educación Infantil”, para comenzar, se realizó una búsqueda inicial en la base de datos Dialnet, utilizando esas palabras como términos clave. Esta búsqueda tuvo un total de 805 referencias. Después de revisar los resúmenes de cada documento, se seleccionó el que podría ser relevante para el estudio que estamos realizando.

Posteriormente, se introdujo en el buscador el término “los artistas en Educación Infantil” y se encontraron 22 referencias. Al igual que en la búsqueda anterior, se revisaron los resúmenes de los documentos hallados, y finalmente se eligió una referencia adicional que resultó ser relevante para los objetivos de la investigación.

Tabla 3. *Proceso de búsqueda de referencias en la base de datos Dialnet.*

CONCEPTO	RESULTADOS TOTALES	RESULTADOS SELECCIONADOS
El arte en Educación Infantil	805	1

Fuente: elaboración propia

En segundo lugar, se realizó una búsqueda sobre el concepto “Conexión de las familias con el arte”, centrándose en cómo el entorno familiar impacta los procesos artísticos en el ámbito educativo. Para esto, se utilizó la base de datos Dialnet. Al principio, se introdujo el término “arte y padres”, lo que generó 1.167 resultados. Sin embargo, al revisar los resúmenes, no se seleccionó ninguno, ya que no se alineaban de manera precisa con los objetivos de la investigación.

Ante esta situación, se tomó la decisión de cambiar el descriptor, optando por el término “implicación familiar en el arte”, lo que nos llevó a obtener 43 resultados. Tras analizar el contenido, se seleccionaron dos documentos por su relevancia y su conexión directa con el tema del estudio.

Tabla 4

Proceso de búsqueda de referencias en la base de datos Dialnet.

CONCEPTO	RESULTADOS TOTALES	RESULTADOS SELECCIONADOS
Arte y padres	1.167	-
Implicación familiar en el arte	43	2

Fuente: elaboración propia

De la misma forma, se llevó a cabo el mismo proceso de búsqueda que se mencionó en la tabla anterior, pero esta vez se utilizó la base de datos de Google Scholar estableciendo los mismos términos. En esta ocasión, se obtuvieron alrededor de 133,000 resultados. Se revisaron 10 páginas para cada concepto (en particular, “implicación familiar en el arte”) y, aunque el número de resultados era bastante elevado, se seleccionaron 5 documentos con respecto al objeto de estudio.

Tabla 5

Proceso de búsqueda en la base de datos Google Scholar.

CONCEPTO	RESULTADOS TOTALES	RESULTADOS SELECCIONADOS
----------	-----------------------	-----------------------------

Con el buscador de Google, se accedió a la página de “Web of Science” y se buscó el término “art education”. Para hacer la búsqueda más completa, se utilizaron operadores booleanos como “or” junto con el título “expression”. Luego, se añadió el operador “and” para incluir “early childhood”, lo que dio varias opciones interesantes. Después, se filtraron los resultados para que solo aparecieran los últimos 5 años se refinó aún más la búsqueda eligiendo las categorías “educational research”.

Tabla 6

Proceso de búsqueda en la base de datos Web of Science.

CONCEPTO	RESULTADOS TOTALES	RESULTADOS SELECCIONADOS
Art education (OR)	5.760	10
Expression (AND)	19	5
Early Childhood	1	1

Fuente: elaboración propia

Accedimos a la página de Dialnet y pusimos como búsqueda “artistas en el aula” obteniendo 1.661 resultados, de los cuales nos interesaban solo 10 resultados. Y después buscamos “artista y comunidad educativa” y nos salieron 891 resultados, de los cuales nos quedamos con 5.

Tabla 7

Proceso de búsqueda en la base de datos Dialnet

CONCEPTO	RESULTADOS TOTALES	RESULTADOS SELECCIONADOS
Artistas en el aula	1.661	10
Artista y comunidad educativa	891	5

Fuente: elaboración propia

A continuación, estableceremos un resumen sobre las búsquedas de los resultados encontrados.

- López Secanell, I., & Rodrigo Segura, F. (2022). El arte como eje vertebrador de proyectos en educación infantil y primaria. Estudio de caso de colaboración escuela-universidad. *Revista Complutense de Educación*, 33(4), 1-17. <https://doi.org/10.5209/rced.79328>

Es un estudio de caso donde se lleva a cabo en colaboración con la escuela pública de Girona y una universidad, se desarrolla el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en Educación Infantil y Primaria, estableciendo mucha importancia al arte. Participaron 12 maestros y expertos universitarios, emplearon una metodología mixta, utilizaban cuestionarios y diarios de aprendizaje. Los resultados muestran una evolución emocional positiva en los maestros, quienes al principio se sentían inseguros y al final se encontraron con mucha alegría y confianza, lo que respalda la efectividad del ABP como herramienta pedagógica para abordar el currículo escolar. Esta experiencia destaca la cooperación entre los docentes e incluir al arte como una manera de motivación, aprendizaje para los docentes y discentes.

- Rubio Gorrochategui, L., & Riaño Galán, M. E. (2019). *Arte y educación: Instalaciones en el aula de Infantil*. Revista d'Innovació Docent Universitària, 11, 54-64. <http://revistes.ub.edu/index.php/RIDU>

Este estudio introdujo cómo las instalaciones artísticas pueden ser innovadoras para la enseñanza en la Educación Infantil, con el objetivo de mejorar el juego simbólico, la creatividad y la socialización entre niños de 3 a 5 años. Mediante la observación directa, registros audiovisuales y diarios reflexivos de los docentes, se registró que el entorno mejoró la exploración libre, el juego y la reflexión. Los resultados indicaron una participación activa, el desarrollo de habilidades emocionales y sociales y colaboración del alumnado.

- París-Romia, G. (2019). *El artista residente en la escuela como agente de cambio en las estrategias de aprendizaje*. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 951–968. <https://doi.org/10.5209/aris.62384>

El artística tiene como objetivo crear ambientes creativos en la escuela, en la que los niños y niñas junto a los artistas, estimulan su capacidad creativa, autonomía, responsabilidad y pensamiento creativo.

Mediante una metodología cualitativa se incluye observación, entrevistas y un diario o cuaderno de notas para recoger las experiencias artísticas vividas y se estudia e investiga la aportación del artista en su intervención en la escuela desarrollando un enfoque de libertad y colaboración entre todos.

Los resultados establecen que esta convivencia artística no solo mejora la creación compartida, sino que también ayuda a los niños y niñas a que tomen sus propias decisiones sobre su aprendizaje y facilita a los docentes nuevos enfoques educativos.

- Macaya, A. & Valero, E. (2022). *Confluencias creativas. Un análisis interpretativo de las colaboraciones entre artistas y centros educativos*. Arte, Individuo y Sociedad, 34(1), 295-315. <https://doi.org/10.5209/aris.73872>

El estudio se realizó con la ayuda de artistas y colegios en Tarragona, donde investigan treinta proyectos del programa L'Artista va a l'Escola. Emplearon una metodología cualitativa, en ella recopilaron las opiniones de los artistas, docentes y los que participaban en la investigación resaltaron lo que habían aprendido conjuntamente, la motivación, aunque los artistas dijeron algunos aspectos negativos sobre el ambiente del colegio. Se quiere seguir haciendo estos proyectos para evaluar qué aspectos positivos obtienen a largo plazo.

- Abad Molina, J. (2019). Compromiso del artista contemporáneo en contextos educativos: El artista residente en la escuela como colaborador del proyecto estético. *III Jornadas de Educación Artística*. Universidad Autónoma de Madrid.

El estudio recoge la importancia del artista en los centros educativos, con el objetivo de entender su impacto en la comunidad educativa. A través de una perspectiva cualitativa y etnográfica, se investigan experiencias en escuelas que trabajan el arte contemporáneo. Los resultados establecen la participación del artista en el aula, la colaboración con docentes y familias y como ayuda a crear un sentido de sentirte integrado o pertenecer al propio centro. Al estar el artista en el colegio, se crea vínculos y esto crea un nuevo enfoque del colegio como un sitio donde se establezca el diálogo y la creación.

6. METODOLOGÍA

A continuación, se presentarán distintos aspectos relacionados con el diseño de la investigación, lo cual ayudará a esclarecer qué proceso se ha seguido, qué ha caracterizado la muestra, el contexto y los instrumentos empleados.

6.1 Paradigma y método

Para nuestro trabajo, hemos decidido enfocar la investigación desde un paradigma cualitativo. Pensamos que es el más apropiado ya que da un conocimiento más completo de las experiencias de los artistas en el aula de Educación Infantil. Esta metodología ayuda a entender las vivencias que no se pueden comprender fácilmente. Además, con el empleo de las técnicas utilizadas, se adquieren datos que muestran la importancia del arte en el desarrollo y aprendizaje, presentando una visión más completa del fenómeno que se va a estudiar.

La investigación cualitativa, como nos establecen Hernández-Sampieri et al. (2003), se caracteriza porque es una actividad que está siempre abierta. No sigue pasos fijos ni tiene un final definido, lo que nos ayuda a descubrir nuevos significados. Su enfoque busca no hacer generalizaciones sobre grandes poblaciones, sino que intenta entender los fenómenos desde el enfoque desde las personas involucradas. El análisis comienza cuando el investigador ha recopilado los datos, haciendo que los aspectos más importantes del fenómeno emerjan. Es decir; los resultados de la investigación cambian mediante la formación sistemática de las categorías que se originan de los datos por inducción.

Este tipo de investigación no siempre parte de hipótesis previas, sino que se crean durante el proceso. La recolección de datos se crea en un entorno fresco, natural y holístico de los fenómenos y se centra en detallar el fenómeno que se va a estudiar. Además, este tipo de investigación enriquece los datos, añadiendo profundidad, diversidad, una interpretación rica y una contextualización del entorno. Además, el proceso de investigación se adapta y es accesible.

El papel del investigador cualitativo, según Hernández-Sampieri et al. (2003), se caracteriza por ver situaciones de la vida cotidiana, tal y como se crean en entornos naturales, sin interrumpir, ya que no los modifica, sino tal y como son obtenidos por los actores del sistema social. Este tipo de investigador se relaciona con los participantes y sus situaciones personales para obtener una postura interna, es decir; desde el fenómeno,

aunque sin perder la distancia que corresponde como observador. Los datos que recopila se encuentran en forma de notas amplias, diagramas, mapas etc. para hacer descripciones muy específicas, lo que conlleva una descripción más profunda del fenómeno. La perspectiva del investigador es holística, ya que considera los fenómenos como un todo, porque no solo anota hechos objetivos, sino que comprende a las personas que participan en la investigación, y muestra afinidad con ellos. Esta doble perspectiva analiza aspectos que son claros, conscientes y evidentes. También es importante analizar los elementos que son implícitos, inconscientes y subyacentes, convirtiendo la realidad subjetiva en un objeto de estudio. Además, es capaz de enfrentar paradojas, incertidumbres, dilemas éticos y ambigüedades.

En concreto, emplearemos el método de un estudio de caso. Stake (1994), afirma que el objetivo del estudio de casos, no se limita a reflejar la realidad, sino que se centra en representar un caso particular. Aunque un solo caso, no puede abarcar todo el universo, sí puede ofrecer una mirada al mundo donde muchos otros casos resuenan. Además, un caso y la historia que lo rodea no son solo una voz aislada, en un momento determinado, esa voz puede capturar las tensiones y los anhelos de muchas otras voces que han permanecido en silencio.

Según Imbernón (2002), el estudio de caso se caracteriza por ser un enfoque descriptivo que muestra un relato extenso del fenómeno. Además, tiene una función heurística porque debe ayudar a los actores a comprender su realidad. En cuanto a la metodología, mezcla enfoques inductivos y deductivos, las categorías se crean desde los actores de manera emergente o por parte del investigador. La naturaleza del estudio de caso es heterogénea, involucrando individuos, programas o grupos. Por último, este estudio se caracteriza por no empezar con hipótesis, sino que aparecen al principio preguntas de investigación.

Vázquez y Ángulo (2003) explican que en el estudio de caso es importante enfocarse en la especificidad, más que en la función. El investigador tiene que descubrir no solo lo común, sino lo concreto del caso, creando una generalización naturalista. No se busca la representatividad del caso, sino la particularidad. Además, el caso muestra los valores del investigador, así como sus ideas teóricas previas y sus creencias personales.

Se considera el caso como un espacio donde se produce una interacción social en dos niveles: entre los participantes y también entre ellos y el investigador. Es importante seleccionar el caso que permita las mejores oportunidades de aprendizaje sobre el

problema que se va a estudiar, que sea fácil de tratar y bien recibido por los participantes. Por último, es necesario identificar el desarrollo del caso desde el inicio.

Stake (1994) hace una clasificación sobre los estudios de caso. El estudio de casos intrínseco se concentra en entender el caso específico que tiene mucha importancia y crea interés a las personas que lo estudian, y no viene establecido. Por otro lado, el estudio de caso instrumental emplea un caso para entender una cosa, un tema que le parezca interesante al investigador, seleccionando uno de los diferentes ámbitos que pueden ayudar a resolver la problemática. Emplea el caso para entender algunos asuntos concretos. El estudio de casos colectivos está formado por diferentes estudios de casos instrumentales que se hacen para comprender un problema, sin embargo, no tienen issues compartidos.

Finalmente, el estudio de casos múltiples o multicazos comprende entre 4 y 10 casos instrumentales que tienen issues que da solución a un quintain¹, que se establece como un hilo conductor que relaciona todos los casos. También se hace un cruce de casos (cross-case) a través de un diseño de matrices con diferentes temas de investigación de cada caso, reconociendo a través de los resultados, su colaboración con relación al quintain del multicazo.

La estructura conceptual del modelo de Stake (1995) se divide en varios apartados importantes. En primer lugar, los contextos abarcan el conjunto de realidades que afectan para entender el caso, haciendo referencia a los temas históricos, sociales, escolares que influyen en el caso.

En el círculo central, aparecen las cuestiones importantes del caso, como la función del caso, las actividades, los lugares en los que se ha producido la recogida de datos y las técnicas utilizadas, los documentos necesarios del proceso de investigación. También los multicazos, en el que las personas o las experiencias son esenciales para obtener información que nos ayude a entender el caso.

Finalmente, en la parte inferior, aparece la estructura del caso, que se divide por los issues², que son el problema a estudiar, las declaraciones temáticas o los tópicos de investigación, que nos ayudan a entender las categorías que queremos estudiar y las

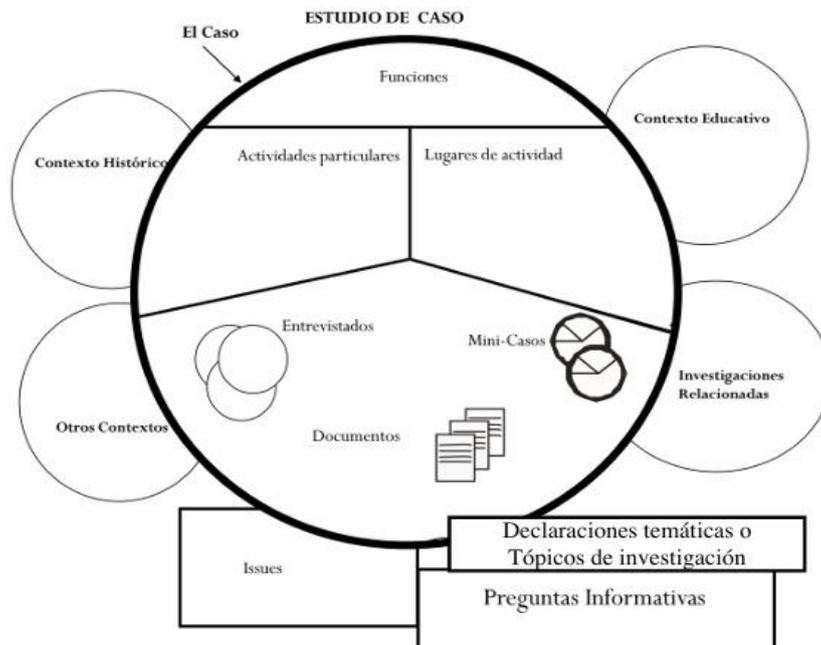
¹ Quintain: Especie de hilo conductor que une a todos los casos.

² Issues: Es un problema significativo que necesitamos abordar y que nos afecta especialmente.

preguntas informativas, que son importantes para centrar la información sobre las declaraciones temáticas y responder a los issues.

Figura 1.

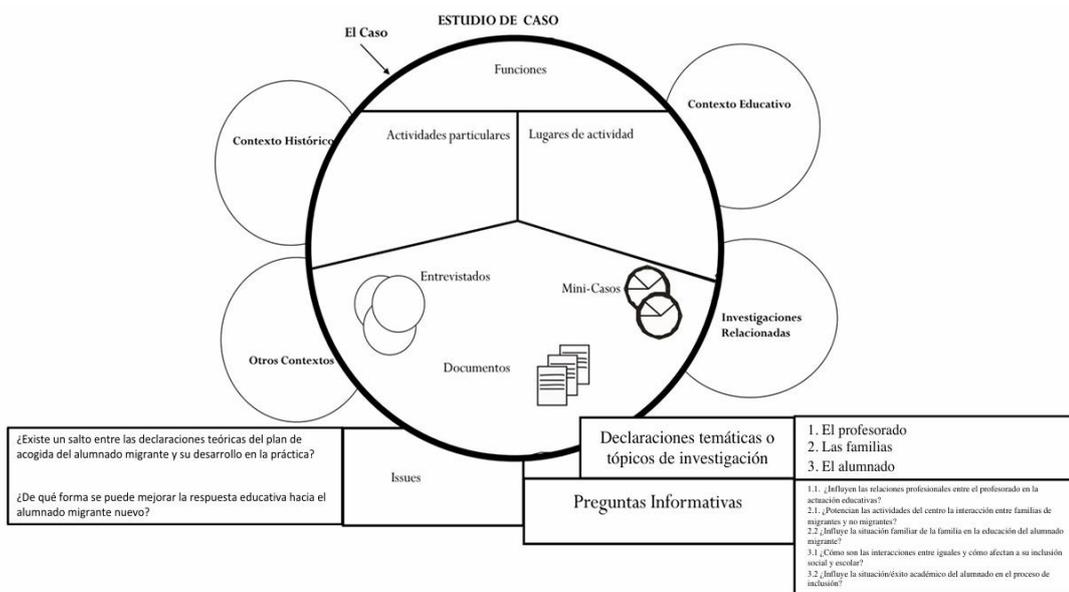
El estudio de caso



Fuente: Apuntes personales de clase de metodología cualitativa, curso 2024-2025.

Figura 2.

Ejemplo del *estudio de caso*



Fuente: Apuntes personales de clase de metodología cualitativa, curso 2024-2025.

6.2 Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Las técnicas de recogida de datos según Hernández-Sampieri (2014) son las distintas formas de conseguir la información de personas, grupos, variables o situaciones de manera completa. El investigador cualitativo obtiene la información en el lugar donde se crea el fenómeno o en el entorno donde se va a investigar. Aquí, los datos cualitativos se recopilan para analizarlos, comprenderlos, y responder a las preguntas de investigación.

Según Hernández-Sampieri (2014), los instrumentos son herramientas que permiten al investigador obtener información más precisa sobre los fenómenos que está estudiando.

En la investigación cualitativa se obtienen los datos de dos maneras: la primera, es recogiéndolos, es decir; observando cómo se comporta el fenómeno y la segunda, es produciéndolos, mediante la entrevista, grupo de discusión, etc. La elección de la técnica viene establecida por: los intereses de la investigación, las personas que se investigan, las limitaciones o viabilidad y las circunstancias.

Algunas estrategias para ayudar a conseguir los datos según Hernández-Sampieri et al. (2003) son: leer y conocer el entorno donde lo llevaremos a cabo, ir al lugar y escribir notas sobre lo que observamos, hablar con los participantes para que nos expliquen donde nos encontramos, participar en algunas actividades para saber dónde estamos y conseguir información y hablar con personas para obtener el acceso para nuestra investigación.

A continuación, se especifican las técnicas e instrumentos de recogida de datos empleadas en esta investigación:

TR. 1. Encuesta: La encuesta es definida por García Ferrando (1993) como un tipo de estudio aplicado a una muestra representativa de un grupo social más amplio. Se lleva a cabo en el entorno habitual de los individuos, mediante la formulación de preguntas orientadas a conocer en profundidad sus percepciones, experiencias y significados subjetivos. En esta línea, Lanuez y Fernández (2014) consideran la encuesta como una entrevista estructurada a través de un cuestionario, es decir, un instrumento que adopta la forma de un formulario, ya sea en soporte impreso o digital, destinado a obtener información sobre aspectos concretos previamente definidos. El cuestionario constituye una herramienta fundamental en la recolección de datos, ampliamente utilizada en ámbitos como la investigación y la educación. Para garantizar la validez de los resultados, es fundamental un diseño riguroso, con preguntas formuladas de manera clara y directa, lo que facilita respuestas precisas por parte de los participantes.

Hernández et al. (2006) señalan que los cuestionarios pueden incluir tanto preguntas abiertas como cerradas. Al igual que Lanuez y Fernández (2014) y Nocedo et al. (2015), distinguen entre preguntas cerradas aquellas cuyas opciones de respuesta están previamente definidas, como las dicotómicas de tipo “sí” o “no”- y preguntas abiertas, en las que no se establecen alternativas fijas y se deja libertad al participante para formular su respuesta.

También es importante organizar las preguntas de forma lógica, ya que esto puede influir en cómo los participantes responden. La privacidad de los participantes es otro aspecto clave a tener en cuenta, especialmente cuando se manejan datos sensibles. Además, es vital revisar las preguntas para evitar sesgos, ya que esto puede afectar la validez de los resultados.

Según Arias et al. (2022), los resultados obtenidos a través de un cuestionario permiten responder a una hipótesis previamente formulada por el investigador. Una de las características fundamentales de este instrumento es su estandarización, ya que todas las preguntas están orientadas hacia un objetivo común. En función del número y tipo de opciones de respuesta, se distinguen principalmente dos tipos de cuestionarios:

- Cuestionario dicotómico, que presenta únicamente dos alternativas de respuesta habitualmente “sí” o “no”, obligando al participante a seleccionar una de ellas.
- Cuestionario politómico, que incorpora escalas de valoración, como la escala Likert, con dos o más opciones, permitiendo matizar el grado de acuerdo o desacuerdo con una afirmación.

Asimismo, los cuestionarios pueden clasificarse según el formato de respuesta en:

- Cuestionario abierto, que ofrece a los participantes la posibilidad de expresar sus opiniones de manera libre y detallada.
- Cuestionario cerrado, en el cual las respuestas están predefinidas y limitadas a un conjunto específico de opciones, como ocurre en los cuestionarios dicotómicos y politómicos.

TR2. Entrevista: La entrevista se entiende como un proceso comunicativo entre dos personas, en el que el entrevistador formula preguntas y el entrevistado ofrece respuestas que permiten acceder a información relevante sobre los temas de interés. Este diálogo, según Janesick (1998), se construye mediante la interacción entre preguntas y respuestas,

generando un espacio de intercambio significativo. En función del grado de estructuración del guion, las entrevistas pueden clasificarse en estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas (Ryen, 2013; Grinnell y Unrau, 2011). En las entrevistas estructuradas, el entrevistador se limita a seguir un conjunto fijo de preguntas previamente elaboradas. Por el contrario, en las entrevistas semiestructuradas, aunque existe una guía inicial, se permite cierta flexibilidad para introducir nuevas preguntas que profundicen en las respuestas del entrevistado.

Finalmente, en las entrevistas no estructuradas no se sigue un orden preestablecido; el entrevistador parte de algunos temas clave y va formulando las preguntas en función del desarrollo de la conversación. Este tipo de entrevista, más abierta y espontánea, permite captar matices y significados subjetivos que de otro modo podrían pasar desapercibidos. En este estudio, esta técnica se aplicó directamente al alumnado, con el objetivo de recoger sus voces y explorar con mayor profundidad sus percepciones y experiencias.

TR3: Recogida de documentos: es una técnica de recogida de datos que consiste en la recolección y revisión sistemática de textos, tales como informes, registros y otros materiales escritos, con el objetivo de obtener información relevante para la comprensión de un fenómeno o problema específico (Cabezas et al., 2018; Espinosa, 2019). A diferencia de otras técnicas como la entrevista o la observación, esta modalidad permite acceder a datos en gran escala de manera indirecta, lo que la convierte en una herramienta eficaz para complementar otras fuentes de información.

La recogida de documentos requiere una planificación rigurosa, que incluye la selección cuidadosa de los materiales, su revisión crítica, la identificación de patrones y la interpretación de los datos obtenidos. No obstante, es necesario tener en cuenta las limitaciones inherentes a esta técnica, como la posible baja representatividad del conjunto documental, la influencia de las motivaciones o perspectivas del autor y la eventual manipulación de la información contenida.

Según Del Rincón et al. (1995), los documentos escritos pueden clasificarse en dos grandes categorías: documentos oficiales y documentos personales. Los primeros comprenden materiales generados por instituciones y se subdividen en documentos de carácter interno aquellos que proporcionan información sobre el funcionamiento interno de una organización y documentos externos elaborados para establecer comunicación con el exterior. Por su parte, los documentos personales constituyen relatos en primera

persona, producidos por individuos que narran sus vivencias, experiencias o percepciones subjetivas.

Esta técnica ofrece diversas ventajas. Entre ellas, cabe destacar la posibilidad de acceder a información compleja de manera sencilla y la relativa fiabilidad de los datos en comparación con los obtenidos por medio de la observación o la entrevista. Sin embargo, también presenta ciertos inconvenientes, como la falta de exhaustividad en los documentos o la visión parcial que estos pueden ofrecer, lo cual limita su capacidad para captar la totalidad del fenómeno estudiado.

Una vez analizadas las técnicas seleccionadas para la recogida de datos de esta investigación se pasan a detallar los instrumentos de recogida de datos:

IR1. Cuestionario a través de la herramienta *Goggle forms*: Según Creswell (2014), las herramientas digitales para recolectar datos, como encuestas, facilitan y organizan la información, lo que reduce el análisis posterior y motiva a participar en la encuesta.

Para esta investigación se generaron dos cuestionarios diferentes, un cuestionario para los docentes que participaron en la investigación (IR1.1.) y otro para los artistas que participaron (IR1.2.).

El cuestionario docente (IR1.1) estaba compuesto por 15 preguntas. De estas, cuatro eran de respuesta larga y 11 permitían elegir una o varias opciones.

En la dimensión 1, se incluyeron tres preguntas: dos de ellas ofrecían tres o cuatro opciones para elegir una, mientras que la tercera era de respuesta larga.

La dimensión 2 constaba de tres preguntas; una de ellas tenía cinco opciones donde se podían marcar varias, y las otras dos ofrecían cuatro respuestas, permitiendo seleccionar solo una.

En la dimensión 3, había tres preguntas: una de ellas permitía elegir entre siete opciones, y se podían seleccionar varias, mientras que las otras dos ofrecían tres o cuatro opciones para elegir una.

La dimensión 4 también se agrupaba en tres preguntas, donde se presentaban tres o cuatro opciones y se elegía una. Finalmente, en la dimensión 5, había tres preguntas de respuesta corta.

El cuestionario dirigido a los artistas (IR 1.2.) constaba de 26 preguntas. Las primeras cuatro se enfocaban en recopilar información sociodemográfica sobre los artistas, mientras que las restantes se centraban en diferentes dimensiones.

La primera dimensión, “Duración de las intervenciones”, incluía cuatro preguntas dicotómicas donde los participantes debían elegir entre dos opciones: sí o no. También se ofrecía una tercera opción que era una pregunta abierta, permitiendo que dejaran un comentario libre.

En la segunda dimensión, “Proceso artístico guiado”, se plantearon cinco preguntas, todas ellas dicotómicas, donde los encuestados debían seleccionar una de las dos opciones. Al igual que en la dimensión anterior, había una pregunta abierta.

La tercera dimensión, “Rol del maestro y del artista”, se dividía en cuatro preguntas, permitiendo a los participantes elegir entre dos opciones y añadir un comentario si lo deseaban.

La cuarta dimensión, “Relación con la comunidad educativa”, constaba de cinco preguntas, de las cuales cuatro requerían una respuesta de “sí o no”, y la última era una pregunta de respuesta corta.

Finalmente, en la quinta dimensión, “Impacto en el aprendizaje de los niños”, se agrupaban cuatro preguntas, donde solo podían responder “sí o no”.

IR2. Grabación: Según Kvale (1996) es un recurso que garantiza la fidelidad de los datos en la investigación cualitativa y permite que se revise y se analiza posteriormente.

Hemos grabado la entrevista mantenida con el director del colegio actual (Informante 1) y a un antiguo jefe de estudios (Informante 2), el instrumento que hemos utilizado para grabar ha sido el teléfono móvil. La entrevista con el informante 1 tuvo una duración de 20 minutos y la entrevista con el informante 2 fue de 1 hora y 10 minutos.

Después de las entrevistas, se escucharon ambas grabaciones para filtrar las partes innecesarias y se transcribieron a formato word.

IR3. Documentación del centro: Es una herramienta que nos ayuda a organizar y analizar la información sobre una institución educativa. Su objetivo es adquirir conocimiento a través del registro, además de mejorar la reflexión crítica y promover un entorno educativo más enriquecedor. Según Hernández (2007), la documentación

educativa es un recurso valioso que nos proporciona datos tanto cualitativos como cuantitativos sobre las actividades en el centro, lo que facilita la evaluación y el desarrollo de proyectos.

Los documentos que hemos analizado han sido sobre el proyecto educativo, más concretamente el Proyecto de Intervención Artística-Escolar “Por Amor al Arte” (PALA). Nos lo ha facilitado el exjefe de estudios del centro (Informante 2). Después de la entrevista con Informante 2, analizamos los documentos que se encuentran en la página principal del colegio, como “patio vivo” a los que nos referenció Informante 2 en la entrevista.

6.3 Técnicas e instrumentos de análisis de datos

Después de explicar las técnicas que utilizaremos para recopilar datos en este trabajo, es importante analizar la información que hemos obtenido. Para ellos se emplearán las siguientes técnicas.

TA1. Análisis de contenido cualitativo: Para llevar a cabo el tratamiento y análisis de los datos, se inició con una revisión exhaustiva del material disponible, con el fin de garantizar la integridad y exactitud de la información recopilada. Una vez verificada esta condición, se procedió a diseñar un plan de trabajo en el que se contemplaba, entre otros aspectos, el sistema de codificación a emplear. En esta fase, siguiendo a Anguera et al. (1998), se realizó un proceso de reducción de los datos, seleccionando aquellos elementos relevantes que facilitarían su posterior codificación. Según estos autores, la codificación consiste en transformar la información registrada durante la observación en símbolos significativos que mantengan una relación directa con el objeto de estudio.

Tras la codificación, emergen las denominadas unidades de análisis, entendidas como fragmentos significativos del corpus de datos, delimitados para posibilitar una exploración más detallada (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). En este sentido, Bunge (1985) y Rodríguez-Gómez et al. (1996) afirman que estas unidades permiten realizar transformaciones sobre los datos originales con el objetivo de extraer información pertinente que contribuya a una mejor comprensión del fenómeno investigado. A continuación, se establecieron las categorías de análisis, concebidas como marcos conceptuales que organizan y agrupan los contenidos recogidos en las unidades. Las categorías definidas para este estudio fueron: (1) duración de las intervenciones, (2)

proceso artístico guiado, (3) rol del maestro y del artista en el proceso, (4) relación con la comunidad educativa, y (5) impacto en el aprendizaje de los niños.

Posteriormente, se llevó a cabo la interpretación de los datos, tarea que implicó otorgar significado a las descripciones obtenidas en cada categoría y desarrollar una explicación más profunda del fenómeno. En una fase posterior, se extrajeron los resultados y las conclusiones derivadas del análisis. Finalmente, se abordó la cuestión de la validez de los resultados, entendida no únicamente como una cuestión técnica sustentada en teorías o coeficientes, sino como un proceso integral de verificación y coherencia interna en todas las fases del estudio.

IA1: Atlas. Ti: En lo que respecta al análisis de las entrevistas y de la documentación adquirida, se optó por emplear el software de análisis cualitativo Atlas.ti, una herramienta ampliamente utilizada en investigaciones sociales y educativas por su capacidad para gestionar, organizar e interpretar grandes volúmenes de datos. Esta decisión responde a la necesidad de realizar un tratamiento sistemático de las respuestas obtenidas, facilitando la codificación, segmentación y categorización del contenido. La utilización de Atlas.ti favorece, además, una trazabilidad clara del proceso analítico, permitiendo vincular cada cita con su contexto original y generar redes conceptuales que visualizan las relaciones entre los distintos elementos.

El primer paso consistió en la transcripción íntegra de las entrevistas, respetando fielmente el discurso de los participantes. Una vez incorporadas al programa, se procedió a su análisis mediante la asignación de códigos y subcódigos, los cuales permitieron identificar, agrupar y comparar las unidades de significado emergentes en relación con los objetivos del estudio.

IA2: Análisis estadístico descriptivo: Es una técnica de investigación que te permite organizar las características de los datos. Este tipo de análisis tiene algunas particularidades, como describir las variables y presentar los resultados a través de estadísticas. No busca establecer relaciones de causa, sino ofrecer una visión clara de los datos.

Según Anderson (2017), se enfoca en recopilar datos y representarlos gráficamente, lo que facilita la comprensión de las variables. Además, Field (2018) menciona que utilizar

recursos adecuados es fundamental para resaltar las características más importantes de los datos. En Google Forms, en la sección de respuestas, se muestran gráficos de los artistas y docentes que han completado el cuestionario, y al observar estos gráficos, podremos analizar los resultados obtenidos.

6.4. Participantes o muestra.

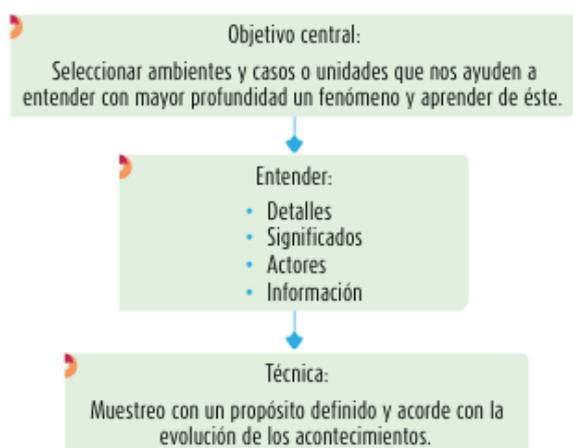
En investigación cualitativa, la muestra no busca representar estadísticamente a una población, sino aportar información relevante y profunda sobre el fenómeno estudiado. Según Hernández-Sampieri (2014), se refiere al grupo de personas, situaciones o hechos de los que se recogen los datos, sin necesidad de que sean representativos del total.

Barbour (2007) destaca tres factores que influyen en el tamaño de la muestra: la capacidad operativa para acceder a los casos, el grado de comprensión del fenómeno (lo que se conoce como saturación teórica) y la naturaleza del fenómeno investigado. Neuman (2009) añade que la muestra se define progresivamente, a medida que se recogen los datos, hasta que los nuevos casos ya no aportan información significativa.

En este tipo de estudios, las muestras no tienen una finalidad estadística, sino que se seleccionan intencionadamente para obtener información contextualizada (Daymon, 2010). Mertens (2010) señala que la muestra puede partir del conocimiento de entornos o individuos clave, y adaptarse conforme avanza la investigación.

Figura 3

Esencia del muestro cualitativo



Fuente: *Esquema del Manual de Hernández-Sampieri (2014)*

En nuestro caso, se ha utilizado una muestra no probabilística por conveniencia, es decir, se ha trabajado con los casos a los que se ha tenido acceso, siguiendo criterios establecidos. Este tipo de muestreo es común en estudios cualitativos y ha sido respaldado por autores como Battaglia (2008a), Creswell (2013b) y Miles y Huberman (1994).

La muestra de este estudio de caso se compone de:

- Director del centro.
- Antiguo jefe de estudios del centro (jubilado) que comenzó el proyecto.
- 20 maestras y maestros que forman parte del claustro (finalmente participaron 9).
- 12 artistas que han participado en diversas actividades (finalmente participaron 6). De los cuales el 80% son hombres con más de 10 años de experiencia como artistas y que desarrollan su carrera artística como ceramistas, fotógrafos, vidrieros, pintores o artistas de técnica mixta.

6.5 Contexto y acceso al campo

El presente estudio se desarrolló en el CEIP Fray Juan de la Cruz, conocido popularmente como “La Aneja”, ubicado en un entorno caracterizado por una población dedicada principalmente a los sectores secundario y terciario. El alumnado del centro presenta un perfil socioeconómico bastante homogéneo, predominando familias de clase media trabajadora.

El CEIP Fray Juan de la Cruz se caracteriza por una fuerte implicación en iniciativas culturales y comunitarias. Entre sus múltiples actividades destacan: el proyecto “Carnavales”, el festival de Navidad, las colonias escolares para infantil, y diversas iniciativas en 6.º de primaria centradas en el aprendizaje de inglés y actividades acuáticas. A esto se suma “MontaAneja”, una marcha mensual que busca fortalecer el vínculo entre escuela y familias.

Una de las iniciativas más significativas es el Proyecto de Intervención Artística-Escolar “Por Amor al Arte” (PALA), que tiene lugar entre abril y el final del curso académico. Esta propuesta se vio interrumpida temporalmente por la pandemia, aunque se prevé su

reactivación tras una formación docente en el próximo curso. El proyecto involucra a artistas en muchos casos, familiares del alumnado que comparten sus experiencias con los estudiantes a través de conferencias, talleres y procesos creativos, promoviendo así una vivencia cercana al arte desde edades tempranas.

El alumnado, tanto de infantil como de primaria, participa en sesiones semanales de entre hora y media y dos horas. Además del taller principal en la galería, se desarrollan actividades complementarias como esgrafiado, visitas a talleres artesanales, pintura, escultura, fotografía y conciertos. Las jornadas musicales, reanudadas hace dos años, se celebran mensualmente, con participación de alumnado del conservatorio y conciertos a cargo de su profesorado.

Las intervenciones artísticas se extienden por todo el centro educativo: aulas, pasillos, escaleras, muros exteriores, ventanas y pistas deportivas. El espacio escolar se transforma en una galería abierta y viva, con colaboraciones puntuales de estudiantes de Bellas Artes que trabajan juntamente con el alumnado en proyectos murales y otras expresiones plásticas.

Para acceder al campo, se estableció contacto con la dirección del centro mediante el envío de un correo electrónico en el que se solicitó una entrevista con el actual director, con el objetivo de conocer en mayor profundidad tanto el funcionamiento del centro como la galería de arte en la que se desarrollan los proyectos artísticos. Además, se contactó con un antiguo jefe de estudios, quien tuvo un papel clave en el impulso del proyecto artístico del centro. Tras concretar una reunión virtual, se le realizó una entrevista en profundidad.

Asimismo, se estableció comunicación con los artistas participantes en el proyecto educativo-artístico mediante correos electrónicos y mensajes de WhatsApp. En su mayoría, respondieron de forma positiva, mostrando interés en colaborar a través del cuestionario propuesto. Ante la falta de respuesta por parte de algunos, se procedió a reiterar el contacto.

El acceso se concretó durante la primera quincena de junio, estableciéndose las entrevistas y visitas al centro en la segunda semana del mismo mes. Este acceso permitió, además,

realizar observaciones directas en la galería y obtener información relevante sobre el desarrollo de los proyectos.

7. RIGOR CIENTÍFICO

En el trabajo cualitativo, se tiene que comprobar si ha cumplido con cierto rigor a la hora de llevar a cabo la metodología empleada. Para ello, Hernández-Sampieri et al. (2017), prefiere utilizar el término rigor, en vez de usar otros como pueden ser, validez. Para comprobar que nuestro trabajo tiene rigor, vamos a tener en cuenta varios pasos:

El primero, la dependencia, Creswell (2013a) establece que los datos deben ser evaluados anteriormente. Además, Franklin y Ballau (2005) destacan dos formas de dependencia, interna, varios investigadores crean grupos con los mismos datos, y otra es la externa, que los investigadores van a obtener varios niveles, pero cada uno recopila sus propios datos.

En cuanto a la transferencia, no hace referencia a que se expande a una población más grande, sino que se pueda emplear en diferentes contextos (Savin-Baden y Major, 2013). Sí que sería relevante que el diseño pudiera aplicarse en contextos diferentes a los que hemos realizado, para comprobar qué resultados se obtendrían. Otro concepto a destacar es la credibilidad, se entiende como que el investigador ha comprendido los aprendizajes que han tenido los participantes, sobre todo los que están vinculados con los problemas de investigación (Saumure y Given, 2008). En referencia a la credibilidad, los textos que hemos usado en este trabajo, sí que hacen referencia a varios estudios, por lo que le da cierto rigor a la investigación. Los datos que aparecen en los textos sí que son válidos y coherentes porque se pueden verificar.

Por último, vamos a destacar la confirmabilidad. Es fundamental considerar si los autores de la investigación mantienen una postura neutral en sus interpretaciones y análisis de la información (Mertens, 2015; Guba y Lincoln, 1989). Implica localizar los datos y detallar los razonamientos empleados para interpretarlos. En los textos que se han utilizado para la investigación no se da una explicación extensa sobre si las preguntas que aparecen fueron hechas por varios investigadores.

En cuanto a las cuestiones éticas, antes de hacer la investigación, se contactó con el colegio para saber si se podía hacer una entrevista al director del centro, para ver el proyecto que están llevando a cabo en el centro relacionado con este trabajo sobre la participación de artistas en el centro. Además, si podíamos facilitarles unos cuestionarios

para que nos los respondieran y si fuera posible, ver la galería de arte que disponían en el colegio.

También, se mandaron correos electrónicos a los artistas para comunicarles que si no les importaría que respondieran a unos cuestionarios. Y al antiguo director del centro hacerle una entrevista para que nos contara sobre las experiencias que había vivido sobre introducir a artistas en las aulas. En todos los casos hubo un primer contacto ajeno a la recogida de datos y en todos los casos existía una parte explícita de consentimiento informado.

También, les informamos que durante todo el proceso se iban a realizar fotografías, ya que queríamos ver la galería de arte que tenían expuesta y observar todos los productos que han realizado durante todo el año.

Al realizar las entrevistas con los directores, sí que accedieron a grabarles con la grabadora y tanto las preguntas como las respuestas, las íbamos transcribiendo en el Word.

8. RESULTADOS

En el apartado de resultados, vamos a revisar las respuestas que obtuvimos de las entrevistas con el Informante 1 y el Informante 2, así como de los cuestionarios que enviamos a los artistas y docentes. De los 12 mensajes que mandamos, recibimos 3 respuestas de los artistas y 8 de los docentes.

Los resultados obtenidos se ordenan a continuación según las categorías que definimos en el apartado 6.3 técnicas e instrumentos de recogida de datos.

C1. Duración de las intervenciones.

C2. El proceso artístico guiado.

C3. El rol del maestro y del artista en el proceso.

C4. Relación con la comunidad educativa.

C5. Impacto en el aprendizaje de los niños.

Compararemos las respuestas más relevantes que encontramos en los cuestionarios y en las entrevistas, buscando similitudes y diferencias, haciendo así una triangulación de los resultados en base a los instrumentos y participantes.

C1. Duración de las intervenciones

Respecto a la duración del proyecto en general, Informante 2, el exjefe de estudios mencionó que el colegio “La Aneja” había sido innovador desde sus inicios, pero en los últimos años había perdido esa identidad. Querían recuperarla a través de este proyecto artístico, involucrando a las familias, ya que muchos son artistas, lo que podría ayudar a reestablecer ese carácter innovador.

Así, según las palabras de Informante 2, consideraron que el arte en la escuela es fundamental y, con el nuevo equipo directivo, se plantearon crear una especie de educación primaria que fomente esta visión.

Por otro lado, Informante 1, el director actual, comentó que el proyecto de los artistas comenzó hace aproximadamente 8 o 9 años. Aunque en las respuestas dadas por los artistas aparecen participaciones de 2016, por lo que se entiende que previamente ya hubo participaciones esporádicas de artistas y fue posteriormente, cuando se dio cuerpo al proyecto y se participó de manera más organizada y coordinada.

En el cuestionario para docentes, el 12,5% indicó que el proyecto artístico se desarrolló en el centro durante menos de 5 años, el 25% mencionó que duró más de 10 años, otro 25% no estaba seguro y el 37,5% señaló a intervalo de entre 5 y 10 años. Lo que deja patente que el profesorado no tiene una percepción clara de cuándo comenzó el proyecto, esto puede ser debido a la participación previa de artistas de forma aislada y que se han interpretado como parte del proyecto o porque el profesorado que se ha ido incorporando al centro no tiene una percepción clara del comienzo.

Esto nos da cuenta de que el proyecto no tiene un comienzo claro y que apareció de manera natural, como un intento de dar un formato más educativo e institucional a una serie de colaboraciones que ya se hacían con anterioridad.

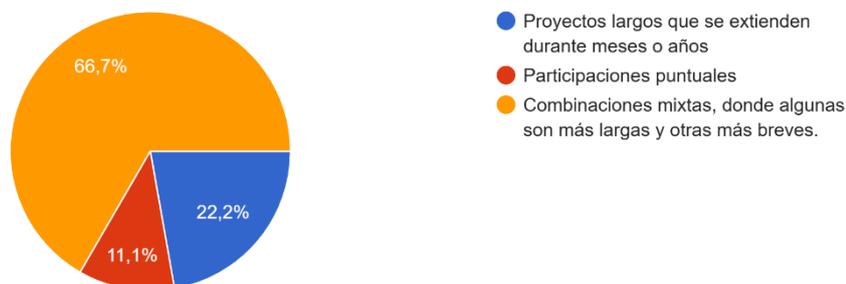
En relación con la duración de las propuestas en las que intervinieron los artistas con los que se contactó, la mayoría de los participantes consideran que la temporalización larga ayuda a un mayor impacto en el aprendizaje (63,7), pero aun así consideran que su intervención sí que tuvo un fuerte impacto en el alumnado (83,3%) aunque en muy pocos casos la obra es visible en la actualidad (33,3%).

Por su parte el profesorado del centro (ver figura 4) considera que la participación de los artistas combina en la mayoría de las ocasiones actividades de duración larga con otras

de duración corta (66,7%). En el resto de los casos se entiende que son respuestas concretas en base a experiencias propias.

Fuente 4.

Duración de las actividades según los docentes.



Fuente: *gráfico del cuestionario docente*

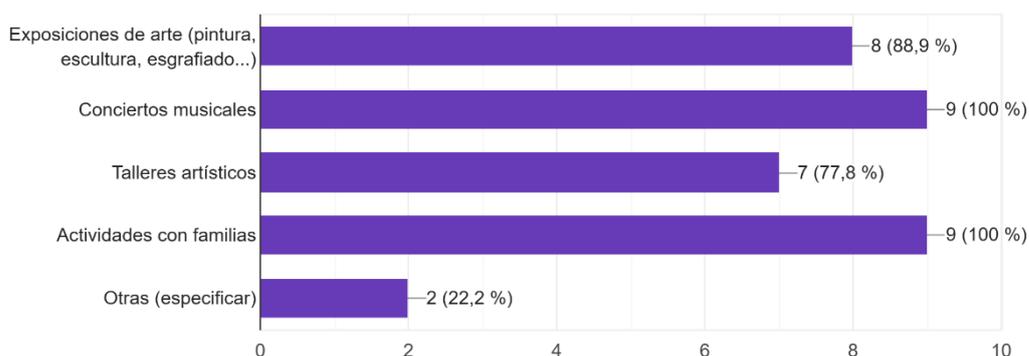
C2. El proceso artístico guiado

En la entrevista mantenida con Informante 2, mencionaba que muchos de los proyectos eran sugeridos por los artistas, ya que estaban al tanto de la situación del colegio. Sin embargo, también aclaraba que, al principio, era el centro el que proponía las actividades a realizar. Siguiendo lo que decía Informante 2, Informante 1 comentaba que *“las actividades las proponía el artista; por ejemplo, si un artista quería dar un concierto en el centro, a mí no me mostraban qué tipo de partituras iban a interpretar”*.

Respecto al tipo de actividades que se han ido realizando a lo largo de los años, el profesorado aporta la siguiente información (ver figura 5).

Figura 5

Tipos de actividades realizadas.



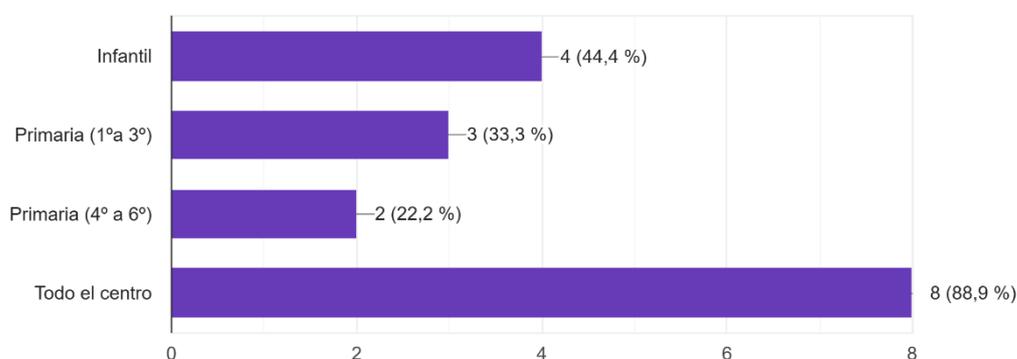
Fuente: gráfico del cuestionario docente

Como se puede observar en mayor medida se han realizado conciertos musicales y actividades con familias y en menor medida talleres artísticos y exposiciones, aunque la diferencia con los anteriores es realmente pequeña.

Además las actividades propuestas, según los docentes (ver figura 6), en general han sido orientadas para la participación de todo el alumnado del centro. Lo que posteriormente veremos que redunda en el sentimiento de pertenencia de la comunidad educativa.

Figura 6

Tipos de actividades realizadas.



Fuente: gráfico del cuestionario docente

Respecto de los datos aportados por los artistas, se puede observar (ver figura 7) esta variedad en las personas proponentes de las actividades, según los resultados obtenidos un 12,5% de las actividades fueron propuestas por el profesorado, otro 12,5% por los artistas, un 25% por otros (sin especificar quiénes) y un 50% por el centro. Por otro lado, en el cuestionario para docentes, el 11,1% mencionó que las actividades eran propuestas por el profesorado, mientras que el 22,2% indicó que eran propuestas por otros, y un 55,6% afirmó que eran sugeridas por el centro, y un 11,1% opinó que venían de los artistas. Lo que coincide en gran medida con los datos aportados por los artistas.

Esto confirma la información facilitada por Informante 2, ya que se han dado casos en los que las actividades han sido propuestas por los propios artistas, pero en una amplia mayoría de casos ha sido propuesta por el centro (entendiendo este como equipo directivo) o por los docentes de este.

Figura 7

¿Quién proponía las actividades? Cuestionario docente y cuestionario a artistas.

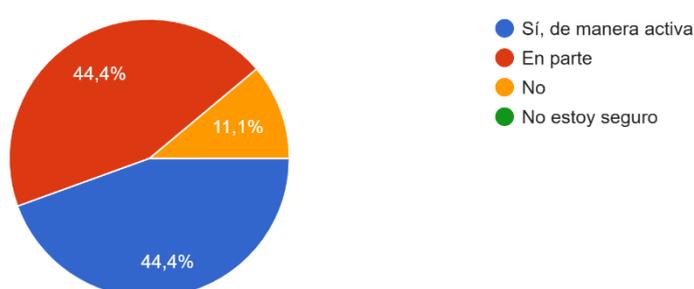


Fuente: *gráfico del cuestionario docente y de artistas*

Profundizando en los procesos creativos, resulta interesante observar la distribución regular de los resultados respecto a los ítems de esta dimensión. Respecto a si el proceso creativo fue diseñado previamente o fue surgiendo mientras se dialogaba con la infancia, en el 50% de los casos se diseñó previamente y en el resto surgió del diálogo. A este respecto, en el cuestionario docente aparecen resultados similares (ver figura 8), donde se puede observar que en el 44,4% de los casos, el alumnado estaba implicado de manera activa en la toma de decisiones creativas y en un 44,4% se considera que estaban implicados en parte. Estos resultados pueden estar condicionados, tal vez, por el tipo de técnicas, materiales o estilos empleados en las actividades.

Figura 8

Implicación del alumnado en las decisiones creativas.



Fuente: *gráfico del cuestionario docente*

Del mismo modo en un 50% de los casos se siguió un proceso artístico similar al del artista, es decir, se siguieron los mismos pasos que en su obra y en el resto se tomaron otros procesos artísticos. Lo mismo ocurrió con el uso de técnicas y materiales, así como

con los colores, temas y estilos. Por tanto, la mitad de los participantes reprodujeron con el alumnado sus propios procesos creativos, mientras el resto tomaron otros caminos.

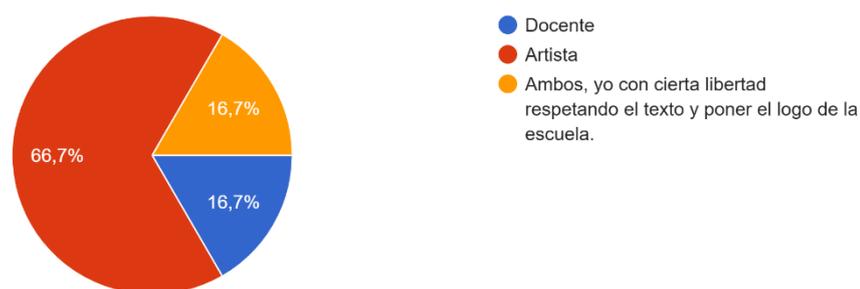
Resulta de interés que, respecto a los resultados obtenidos, el 50% consideran que los resultados obtenidos no se parecían a sus obras, pero solo un 16,7% consideran que las obras de los infantes sí que se parecían a sus propias obras. En el resto de los casos hay matizaciones como que los infantes no crearon nada (16,7%) o que en algunos aspectos las obras se parecían a la propia obra, pero en otros no (16,7%).

C3. El rol del maestro y del artista en el proceso

El análisis de los resultados aportados por los artistas muestra una tendencia clara respecto a quién asumió el liderazgo durante el desarrollo del proceso creativo (ver figura 9). El 66,7% de los encuestados coincidieron en que el artista fue quien lideró todo el proceso. Esto sugiere que la dinámica de trabajo estuvo fuertemente orientada por la visión y metodología del artista. Por otro lado, un 16,7% de los participantes señaló que el liderazgo fue compartido entre artistas y docentes. Finalmente, otro 16,7% de los encuestados consideró que fue el docente quien asumió el liderazgo. Estos resultados reflejan un predominio del liderazgo artístico en el desarrollo de las actividades.

Figura 9

¿Quién lideró todo el desarrollo del proceso creativo?



Fuente: *gráfico del cuestionario de los artistas*

Al analizar la percepción de los artistas sobre la coordinación previa entre el docente y el artista antes de iniciar la intervención, se observa una división equitativa en las respuestas (ver figura 7). El 50% de los participantes señaló que sí existió una coordinación entre ambas partes antes de comenzar la intervención. Esto sugiere que, para la mitad de los encuestados, hubo algún tipo de planificación conjunta o al menos un intercambio previo

de información y objetivos. Por otro lado, el 50% restante afirmó que no hubo coordinación previa entre el docente y el artista. A este respecto, en el cuestionario a docentes se matiza que en el 100% de los casos la relación con los artistas fue muy cercana. Por lo que, aunque se puede comprender, que la no coordinación no es fruto de una falta de relación personal.

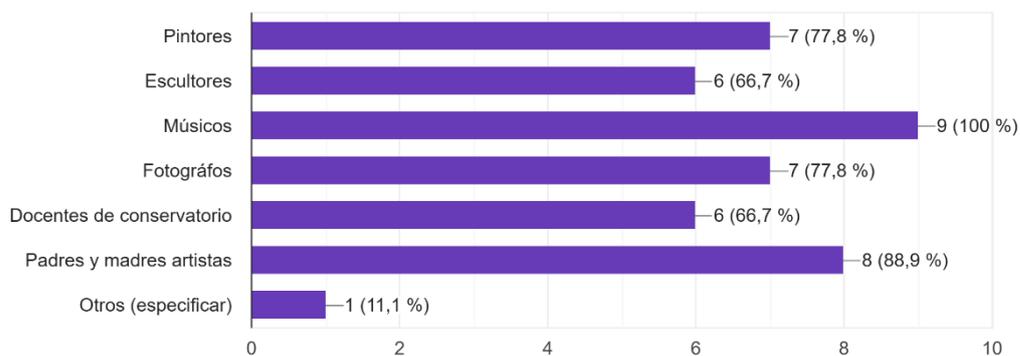
En relación con las respuestas obtenidas en el cuestionario a los artistas sobre la dinámica entre el docente y el artista durante el proceso creativo y educativo. Un 50% de los artistas percibió que el docente no asumió un papel activo durante las sesiones artísticas. Estos datos pueden sugerir que el docente asume un papel secundario, dejando el protagonismo del proceso creativo al artista. Esto encaja con los resultados alcanzados en la siguiente pregunta, en la que el 66,7% de los artistas señalaron que el docente actuó como apoyo durante el proceso. Esto indica que, aunque la participación directa fue limitada, en la mayoría de las experiencias el docente sí estuvo presente como respaldo, facilitando el trabajo del artista y posiblemente contribuyendo a la gestión del grupo o a la resolución de situaciones específicas.

C4. Relación con la comunidad educativa

La información recogida en el cuestionario docente, reflejada en la Figura 10, evidencia una amplia implicación de diversos profesionales en las actividades artísticas del centro. Este dato se ve reforzado por el testimonio de Informante 1, quien relató que, al menos una vez al mes, padres y madres que son artistas organizan conciertos en la escuela. Además, el contacto continuo con profesores del conservatorio ha permitido la realización de múltiples conciertos, enriqueciendo la vida cultural del centro y promoviendo la participación activa de las familias.

Figura 10

Los profesionales que han estado involucrados



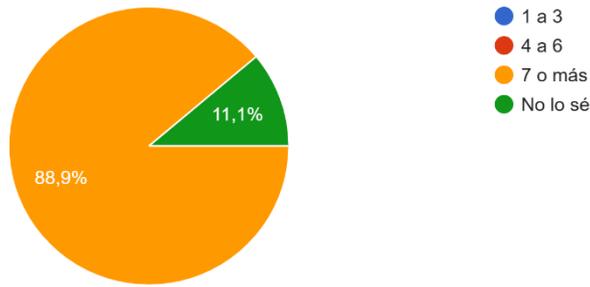
Fuente: *gráfico del cuestionario docente*

Por su parte, Informante 2 destacó la diversidad de artistas que han colaborado a lo largo de los años en actividades extraescolares con una duración de curso completo. Entre ellos se encuentran un pintor segoviano que impartió un taller de Carnaval, un ceramista, una artista/educadora, así como especialistas en técnicas y tradiciones artísticas específicas, como un experto en esgrafiado segoviano, y una artista que introdujo el arte japonés y la escritura kanji. Una madre y artista, encargada de un taller de marionetas, también aportó a la riqueza del programa. Por otro lado, un padre, vinicultor, trajo al colegio el grupo musical “Pan de Capazos” del que forma parte y una variedad de instrumentos, dando cuenta de la interrelación entre la comunidad educativa y el proyecto.

En cuanto a la cantidad de artistas involucrados, los resultados del cuestionario docente (Figura 11) muestran que el 87,5% de los encuestados estiman que han participado siete o más artistas en las actividades del centro, lo que evidencia una notable apertura y dinamismo en la colaboración con artistas de diversos contextos. El 12,5% restante, sin embargo, no pudo precisar el número de artistas participantes, lo que puede indicar cierta falta de registro o de comunicación interna sobre estas colaboraciones.

Figura 11

Los artistas que han participado aproximadamente



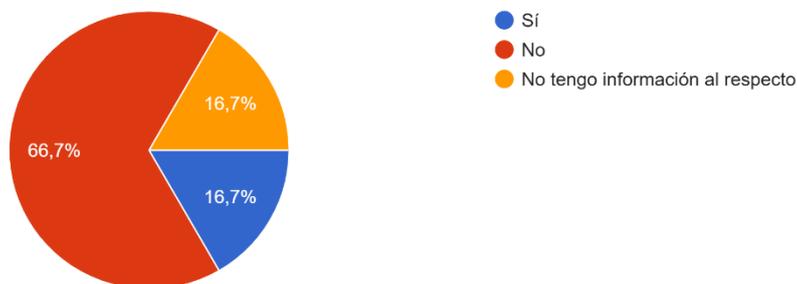
Fuente: *gráfico del cuestionario docente*

Finalmente, la entrevista con Informante 2 aporta una perspectiva complementaria, señalando que cinco artistas se unieron al proyecto gracias a la red de contactos establecida con otros creadores locales, lo que facilitó la organización de una galería de arte en el centro. No obstante, la llegada de la pandemia impidió la participación de un sexto artista y la realización de la exposición.

Respecto a la participación de las familias, según los resultados del cuestionario dirigido a los artistas (Figura 12), solo el 16,7% indicó que las familias participaron en alguna parte del proceso artístico, mientras que la mayoría, un 66,7%, señaló que no hubo participación familiar. Este dato revela una escasa implicación directa de las familias en el desarrollo de las actividades artísticas realizadas por los artistas implicados, aunque los datos anteriores revelan una alta participación de las familias a nivel global en aspectos más relacionados con la organización, como ser los propios artistas intervinientes o ser nexos de contacto entre artistas y centro.

Figura 12

¿Las familias participaron en el proceso artístico?



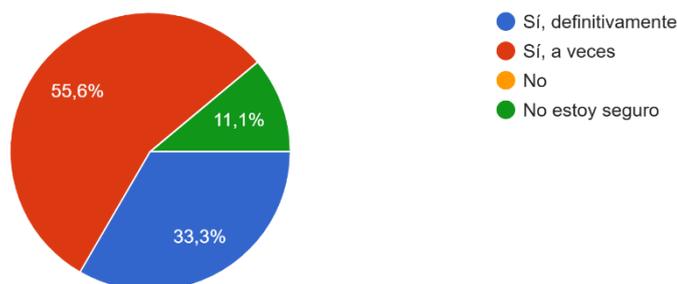
Fuente: *gráfico del cuestionario de los artistas*

Por otra parte, respecto a la participación del personal no docente, el 50% de los artistas afirmó que colaboraron en alguna fase del proyecto, mientras que el 33,3% indicó que no participaron. Este resultado sugiere que, aunque existe cierta apertura a la colaboración de otros miembros de la comunidad educativa, su implicación no es sistemática ni generalizada.

Estos resultados contrastan con los ofrecidos el profesorado (Figura 13) que muestran que el 62,5% de los docentes consideró que las actividades estaban, en ocasiones, abiertas a la comunidad, incluyendo familias, vecinos y otros centros. El 25% restante afirmó que estas actividades estaban definitivamente abiertas a toda la comunidad educativa. Esta diferencia de resultados puede deberse a la visión parcial aportada por los artistas, quienes solo participan en la actividad en la que están implicados, mientras que los docentes participan en el resto de las actividades planteadas por otros artistas y están informados del resto de actividades que se realizan en el centro.

Figura 13

¿Las actividades estaban abiertas a la comunidad?



Fuente: gráfico del cuestionario docente

Esta información se complementa con las aportaciones de los informantes clave. Informante 1 relató experiencias concretas de participación familiar, como la organización de un taller de fotografía por parte de familias expertas en la materia. Por su parte, Informante 2 destacó la colaboración con universidades y la realización de eventos para devolver a la comunidad lo recibido, así como experiencias intergeneracionales, como visitas a residencias de mayores y actividades conjuntas con abuelos.

En relación con la interacción entre artistas y la comunidad educativa, el cuestionario docente reflejó unanimidad: el 100% de los encuestados consideró que la relación fue

muy cercana. Esta percepción es respaldada por los testimonios recogidos en las entrevistas. Informante 1 describió la relación como especial y comprometida, aunque su contacto personal era limitado. Informante 2 calificó la relación como extraordinaria, a pesar de alguna discrepancia puntual, y prefirió resaltar el valor de las intervenciones realizadas.

En cuanto al impacto de los proyectos artísticos en la identidad del centro, las respuestas de los artistas destacaron la importancia del trabajo conjunto, la apertura de las exposiciones a la comunidad y la repercusión mediática, fortaleciendo la relación entre el centro, la naturaleza y el arte. Además, se subrayó que estos proyectos contribuyen a la identidad del centro y al sentido de pertenencia del alumnado, considerándolos un sello de calidad educativa *“la seña de identidad marca un sello de calidad en la educación de nuestro alumnado”*. Además, en el 100% se consideró que la actividad había tenido un impacto positivo en la comunidad educativa.

Esta visión es compartida por los informantes. Informante 2 enfatizó la necesidad de que cada centro tenga una identidad propia más allá del currículo oficial, mientras que Informante 1 resaltó que el alumnado siente un fuerte sentido de pertenencia a la Aneja, precisamente por el contacto con personas externas y la riqueza de experiencias vividas: *“los alumnos que pasan por la Aneja tienen la sensación de haber pertenecido a la Aneja. Esto se debe a que la Aneja tiene una señal de identidad muy importante por el contacto con personas de fuera”*.

C5. Impacto en el aprendizaje de los niños.

Respecto al impacto en el aprendizaje, los resultados obtenidos a partir del cuestionario dirigido a los artistas muestran un consenso absoluto sobre el valor de la intervención artística en el desarrollo del pensamiento creativo del alumnado. El 100% de los artistas encuestados coincidieron en que la experiencia artística estimuló la creatividad de los estudiantes. Además, el 83,3% de los artistas percibió una mejora significativa en la capacidad de expresión del alumnado a través de diferentes lenguajes artísticos, así como un cambio positivo en la actitud hacia el arte durante el proceso de intervención (83,3%). En cuanto al trabajo en equipo, la mitad de los artistas (50%) señalaron que observaron mejoras en la colaboración entre el alumnado durante el desarrollo de los proyectos artísticos. Estos datos indican que, aunque la creatividad y la expresión individual fueron

los aspectos más destacados, la dimensión social y cooperativa también se vio favorecida por la intervención.

Desde la perspectiva del profesorado, las opiniones recogidas a través del cuestionario refuerzan la percepción positiva del impacto artístico. La mayoría de los docentes describieron la influencia de estas actividades en la creatividad como “muy positiva” o “positiva”, y destacaron que las propuestas artísticas resultan altamente motivadoras para el alumnado. Algunos matizaron que el impacto depende en gran medida de la planificación, la continuidad y la sistematización de las actividades, lo que señala el interés de integrar este tipo de proyectos de manera continua en los proyectos educativos de centros y en las programaciones generales.

Respecto a los efectos sobre otros aprendizajes, las respuestas docentes fueron variadas, pero en general reconocieron el carácter globalizador del arte. Un docente señaló que *“la creatividad es parte de todos los aspectos de la persona”*, enfatizando que el arte fomenta el pensamiento divergente y permite abordar otras áreas desde diferentes perspectivas. Además, se mencionó que el arte en la escuela contribuye no solo al bienestar físico, social y emocional del alumnado, sino también a la mejora de los resultados académicos.

Las entrevistas con los informantes clave aportan matices adicionales. Informante 2 destacó que tanto el arte como el deporte son actividades que el alumnado disfruta de forma natural, sin necesidad de una motivación externa, lo que facilita su implicación y aprendizaje. Por otro lado, Informante 1 subrayó la escasa presencia del arte en el horario escolar, lo que dificulta el desarrollo pleno de la creatividad. Este informante enfatizó la necesidad de dedicar más tiempo y espacio al arte, así como de acercar al alumnado a diferentes artistas y manifestaciones artísticas, ya que esto influye directamente en su capacidad de percibir, sentir y expresarse.

Finalmente, se remarcó la importancia de la participación del alumnado en las actividades artísticas. Como señaló Informante 2, *“se aprende viendo, pero se aprende mucho más actuando”*, lo que pone de relieve el valor de la experiencia práctica y la implicación directa en el proceso creativo.

9. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos reflejan un consenso claro entre los artistas y docentes sobre el valor significativo que tiene la intervención artística en el desarrollo del pensamiento creativo del alumnado. La experiencia artística se percibe como un potente motor para estimular la creatividad, favoreciendo un pensamiento original y flexible. Este resultado coincide con las ideas de Eisner (2004), quien destaca el papel transformador del arte en la conciencia y la capacidad interpretativa de los estudiantes.

Asimismo, se observa que la participación activa en actividades artísticas contribuye a mejorar la capacidad de expresión de los niños a través de lenguajes artísticos, así como a generar una actitud más positiva hacia el arte. Esto sugiere que el arte no solo fomenta la creatividad, sino que también abre nuevas vías de comunicación y valoración del entorno, aspectos fundamentales para el desarrollo integral del alumnado (Acaso et al., 2007; Abad, 2008a; Rubio Gorrochategui & Riaño Galán, 2019).

En cuanto a las habilidades sociales, la colaboración y el trabajo en equipo también se ven beneficiados por las intervenciones artísticas, aunque en menor medida que la creatividad y la expresión individual. Este aspecto resalta la dimensión social del arte como herramienta para fortalecer vínculos y fomentar la cooperación entre los estudiantes (Burnard y Swan, 2010; París-Romia y Hay, 2019). Desde la perspectiva del profesorado, se destaca que las actividades artísticas resultan altamente motivadoras para el alumnado y que su impacto positivo en la creatividad depende en gran medida de una adecuada planificación, continuidad y sistematización. Esto enfatiza la necesidad de integrar el arte de forma estructurada y sostenida (Agirre y Giráldez, 2009; Caja et al., 2006; López Secanell & Rodrigo Segura, 2022).

Además, el arte es valorado como un elemento globalizador que influye en múltiples ámbitos del aprendizaje. Se reconoce que fomenta el pensamiento divergente y permite abordar otras áreas desde perspectivas diversas, contribuyendo a la mejora del rendimiento académico, en línea con investigaciones previas (Catterall y Waldorf, 1999; Fiske, 1999; Macaya & Valero, 2022).

Las entrevistas con informantes clave aportan una visión complementaria que destaca tanto el disfrute natural que el alumnado experimenta con el arte, similar al deporte, como las limitaciones actuales debido a la escasa presencia del arte en el horario escolar. Se

subraya la importancia de dedicar más tiempo y espacios específicos para el arte, así como de acercar a los estudiantes a diferentes artistas y manifestaciones, lo que enriquece su capacidad para percibir, sentir y expresarse (Hoyuelos, 2006; Vecchi, 2013; Abad Molina, 2019).

La participación activa del alumnado en las actividades artísticas es otro aspecto fundamental, ya que el aprendizaje se potencia significativamente cuando la infancia no solo observa sino que también actúa y experimenta directamente, tal como señalan Acaso (2007) y Adams (2005).

En términos de relación con la comunidad educativa, se destaca una colaboración dinámica y enriquecedora con familias, personal no docente y artistas externos, lo que contribuye a crear un ambiente escolar abierto y participativo. Esta interacción fortalece la identidad institucional y el sentido de pertenencia del alumnado, elementos clave para una educación integral y contextualizada (Bolívar, 2006; González Vida, 2007).

No obstante, se han identificado puntos débiles como la falta de sistematización en la documentación de estas colaboraciones y la necesidad de políticas educativas que aseguren la integración continua y transversal del arte en la escuela (Burgess y Addison, 2004; Graham y Zwirn, 2010).

Finalmente, la participación de artistas en los procesos educativos contribuye a la construcción de una identidad escolar y mejora la relación del centro con el entorno y la comunidad educativa, alineándose con las mejores prácticas y recomendaciones de autores como Fiske (1999), Burnard y Swan (2010) o París-Romia y Hay (2019).

10. CONSIDERACIONES FINALES

10.1 Conclusiones en relación con los objetivos del trabajo

Por último, trataremos el apartado de consideraciones finales que estará dividido en tres partes: primero, revisaremos si logramos los objetivos que nos planteamos al inicio del trabajo; en segundo lugar, discutiremos las limitaciones del estudio; y, por último, abordaremos las perspectivas futuras.

En cuanto al objetivo general, que es *“Comprender el papel que desempeña el artista dentro de la comunidad educativa y cómo su presencia impacta en las dinámicas escolares”*, podemos afirmar que se ha cumplido. Gracias a las entrevistas con los directores, las respuestas de los cuestionarios y los artículos que hemos consultado en el marco teórico, hemos comprobado que la presencia del artista mejora notablemente el ambiente del centro. Esto fomenta un sentido de unión entre docentes, alumnado y familias. No se trata solo de dar a conocer su especialidad, sino de involucrar a toda la comunidad educativa, lo que contribuye a crear un sentido de pertenencia al centro.

Respecto a los objetivos específicos, el primero es *“Conocer en profundidad casos en los que las escuelas incluyan artistas en sus propuestas educativas”*. A través de los artículos referenciados en el marco teórico, se ha comprendido cómo diferentes escuelas están integrando artistas en sus actividades con el alumnado. Además, durante las entrevistas con los directores, descubrimos que en el CEIP Fray Juan de la Cruz, por ejemplo, incluyen a artistas en el aula. Se conoció cómo comenzó el proyecto y la idea de integrar a artistas en el aula, contactando a especialistas de conservatorio y coordinándose con las familias para que aquellos que son artistas puedan colaborar y realizar actividades dinámicas. Esto conlleva muchos beneficios positivos, ya que compartieron las experiencias enriquecedoras que han tenido desde que iniciaron este proyecto. Explicaron que se involucraron porque querían reflejar ese carácter innovador que se había perdido y transformarlo en una escuela primaria de artes.

El segundo objetivo es: *“Comprender los procedimientos o formas de implicación de los artistas en la escuela”*. Se ha logrado este objetivo porque, a través de las entrevistas que, realizadas con los directores, se ha podido comprobar el alto nivel de compromiso que tenían los artistas en las escuelas. Como nos comentaban los directores, muchas familias que son artistas ofrecían al centro la posibilidad de venir a presentar sus propuestas, para

que el alumnado pudiera verlas y aprender sobre ellas. Además, a través de las consultas a los participantes se han podido conocer los distintos tipos de actividades en las que se implicaron.

El tercer objetivo: *“Analizar la colaboración de los docentes en los procesos conjuntos con el artista”*. Los resultados de los cuestionarios que enviamos a docentes y artistas revelaron que, aunque hubo coordinación previa entre ellos antes de la intervención artística, los docentes no participaron activamente en las actividades artísticas y su papel se centró en el apoyo y gestión del grupo.

Respecto, del cuarto objetivo *“Estudiar la relevancia de este tipo de acciones en el sentido de pertenencia al centro”*, se ha observado que el CEIP Fray Juan de la Cruz tiene un fuerte sentido de pertenencia, ya que los informantes comentan que muchos alumnos, al dejar el centro, sienten una identidad de centro muy marcada y un claro sentido de pertenencia. Esto se debe a que es un lugar que realmente deja huella, en especial al involucrarse en proyectos de este tipo. Aunque es cierto que hay que cumplir con el currículo, este centro tiene una personalidad única. Además, en el cuestionario dirigido a los docentes, se ha confirmado que todas las respuestas indican que, sin duda, estas acciones mejoran el sentido de pertenencia al centro.

En el quinto objetivo *“Entender el interés pedagógico de este tipo de acciones, a nivel de centro y de aprendizaje individual”*, se ha comprobado, tanto en los artículos del marco teórico como en las entrevistas y cuestionarios, que estas acciones mejoran las habilidades, la motivación y la creatividad a nivel individual. A nivel del centro, fomentan una unión en la que todos los miembros de la comunidad educativa están dispuestos a ayudar y colaborar. Esto ha quedado patente en el apartado de discusión de resultados.

10.2 Limitaciones del estudio

En cuanto a las limitaciones del estudio, se presentaron varias dificultades metodológicas que condicionaron el alcance de los resultados. A pesar de los esfuerzos realizados para contactar a los artistas a través de correos electrónicos y mensajes de WhatsApp, solo seis de los doce artistas invitados respondieron al cuestionario. Esta baja tasa de respuesta restringió la posibilidad de realizar comparaciones más amplias y representativas, ya que el análisis se basó únicamente en las aportaciones de este reducido grupo.

Además, aunque los artistas completaron las preguntas cerradas del cuestionario, en la mayoría de los casos no respondieron a las preguntas abiertas. Esta falta de información cualitativa limitó la profundidad del análisis y dificultó la triangulación de los datos, ya que no fue posible contrastar ni enriquecer los resultados con aportaciones más detalladas o reflexivas por parte de los participantes.

Otra limitación relevante fue la imposibilidad de conocer personalmente a los artistas o de observar directamente los talleres y la participación del alumnado. Esta circunstancia impidió acceder a una comprensión más profunda y contextualizada de las dinámicas y procesos desarrollados durante las intervenciones artísticas. No obstante, las entrevistas realizadas a los directores y la información recogida en los cuestionarios permitieron aproximarse, aunque de manera indirecta, a la experiencia vivida en el centro. Asimismo, el análisis de las imágenes facilitó una visión parcial de las creaciones y del proceso artístico, aunque no pudo sustituir la riqueza de la observación directa.

10.3 Prospectiva de futuro

De cara a futuras investigaciones, existen varias vías prometedoras para ampliar y profundizar la información obtenida hasta ahora. Una de las estrategias más relevantes sería incorporar la observación directa de las actividades artísticas en el aula. Este enfoque permitiría comprender mejor los procesos artísticos y de aprendizaje que surgen en el aula, así como las dinámicas entre el profesorado, alumnado y artistas, superando así la limitación de los datos autoinformados.

Además, sería recomendable diseñar e implementar nuevos instrumentos de recogida de datos que permitan valorar el impacto de las intervenciones artísticas directamente en el alumnado. Por ejemplo, se podrían utilizar escalas de observación de competencias creativas, diarios reflexivos de los estudiantes, entrevistas individuales o grupales, y análisis de producciones artísticas antes y después de las intervenciones. Estos métodos facilitarían una evaluación más completa de los efectos del proyecto en el desarrollo creativo.

Otra línea de ampliación relevante consistiría en extender el estudio a otros centros educativos. De este modo, sería posible comparar experiencias, identificar buenas prácticas y analizar la influencia de variables contextuales en la implementación y el impacto de las intervenciones artísticas. Este enfoque comparativo enriquecería la validez

y generalización de los resultados, además de aportar una visión más global sobre el papel del arte en la educación.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, J. (2008a). *Iniciativas de educación artística a través del arte contemporáneo para la escuela infantil (3-6 años)* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/9161/1/T30966.pdf>
- Abad Molina, J. (2019). Compromiso del artista contemporáneo en contextos educativos: El artista residente en la escuela como colaborador del proyecto estético. *III Jornadas de Educación Artística*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Acaso, M., Antúnez, N., Nuere, S., & Zapatero, D. (2007). Conocer, jugar y crear con el arte contemporáneo. En M. Belver & A. M. Ullán (Eds.), *La creatividad a través del juego*. Amarú ediciones.
- Acaso, M. (2007). *Talleres radicales de arte infantil o cómo subvertir la función de los museos*. En R. Huerta & R. de la Calle (Eds.), *Espacios estimulantes: Museos y educación artística* (pp. 29–142). Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Acaso, M., & Megías, C. (2017). *Art thinking*. Paidós.
- Adams, J. (2005). Room 13 and the contemporary practice of artists-learners. *Studies in Art Education*, 47(1), 23–33.
- Agirre, I., & Giráldez, A. (2009). Fundamentos curriculares de la educación artística. En L. Jiménez, I. Agirre, & L. G. Pimentel (Coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía. Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenario* (pp. 75–88). OEI/Santillana.
- Agra, M. J. (2007). *La educación artística en la escuela*. Graó.
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (6ª ed.). Episteme.
- Arrufat Pujol, C. (2019). *Arte contemporáneo y educación artística en la escuela infantil: Mapa de tensiones y posibilidades* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Repositorio de la Universidad de Barcelona.
- Ávila, R. M. (2003). La enseñanza del arte en la escuela. *Íber*, 37, 30–42.

- Barragán, J. M. (1995). Para comprender la educación artística en el marco de una fundamentación crítica de la educación y el currículum. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 39–63.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad institucional de los centros educativos*. Editorial Graó.
- Burgess, L., & Addison, N. (2004). Contemporary art in schools: Why bother? *Art Education*, 11-18, 15–38. Continuum.
- Caja, J. (Coord.), Berrocal, M., Fernández Izquierdo, J. C., Fosati, A., González Ramos, J. M., Moreno, F. M., & Segurado, B. (2006). *La educación visual y plástica hoy: Educar la mirada, la mano y el pensamiento* (4.ª ed.). Editorial Graó.
- Bancroft, S., Fawcett, M., & Hay, P. (2008). *Researching Children Researching the World: 5X5X5=creativity*. Institute of Education Press.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa* (2.ª ed.). La Muralla.
- Burnard, P., & Swan, M. (2010). Pupil perceptions of learning with artists: A new order of experience? *Thinking Skills and Creativity*, 5, 70–82.
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2010.01.001>
- Burton, J., Horowitz, R., & Abeles, H. (1999). Learning in and through the arts: Curriculum implications. En E. Fiske (Ed.), *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning*. The Arts Education Partnership.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED435581.pdf>
- CAPE. (2007). *A Final Report: Developing Early Literacies through the Arts* [Informe de investigación]. <http://capechicago.org/wp-content/uploads/2016/11/DELTA-Full-Report-CAPE.pdf>
- Carbonell, J. (2002). *La aventura de innovar: El cambio en la escuela*. Editorial Morata.
- Caso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Catarata.
- Catterall, J. S., & Waldorf, L. (1999). Chicago Arts Partnerships in Education (CAPE): Evaluation Summary. En E. Fiske (Ed.), *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning*. The Arts Education Partnership.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED435581.pdf>

- Creswell, J. W. (2013). *Indagación cualitativa y diseño de investigación: Elegir entre cinco enfoques* (3.ª ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Crews, R., Leigh Evans, A., Fletcher, H., & Jarret, L. (2018). *KSMoCA. The first four years of the King School Museum of Contemporary Art*. King School Museum of Contemporary Art.
- Boyer, E. (1987), *College: The undergraduate experience in America*, Nueva York: Harpet and Row.
- Cuenca Escribano, A. (1997). El área de educación artística-plástica en la escuela infantil y primaria y en los diseños para la formación del profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, 3, 99–106.
- Da Silva, T. T. (2001). *Espacios de identidad*. Octaedro.
- De Baker, F., Lombaerts, K., De Mette, T., Buffel, T., & Elias, W. (2012). Creativity in artistic education: Introducing artists in primary schools. *International Journal of Art and Design Education*, 31(1), 53–66. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2012.01715.x>
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Dykinson.
- Donelan, K., Irvine, C., Imms, W., Jeanneret, N., & O’Toole, J. (2009). *Partnerships between schools and the professional arts sector*. Department of Education and Early Childhood Development. <https://www.education.vic.gov.au/Documents/school/teachers/teachingresources/discipline/arts/artspartner.pdf>
- Dreeszen, C., Aprill, A., & Deasy, R. (1999). *Learning Partnerships: Improving Learning in Schools with Arts Partners in the Community*. Arts Education Partnership.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.

- Fdez. Cao, M., Santos, E., Martínez, M., Cuesta, C., Palacios, A., & Gamella, D. (2018). *Violetas en la mochila. Diálogos creativos con Eva Santos*. Centro Universitario Cardenal Cisneros.
- Flecha, R. (2015). *Escuelas que cambian el mundo*. Plataforma Editorial.
- Fiske, E. (Ed.). (1999). *Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning*. The Arts Education Partnership. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED435581.pdf>
- Font-Company, E., Torres-Carceller, A., Martínez-Villegas, J., Clemente, R., & Castell-Villanueva, J. (2025). Procesos de arte contemporáneo en educación infantil: Un proyecto de investigación artística en la formación de maestras. *Educación*, 34(66), 5–28. <https://doi.org/10.18800/educacion.202501.A001>
- Franklin, C., & Ballan, M. (2005). Fiabilidad y validez en la investigación cualitativa. En R. M. Grinnell Jr. & Y. A. Unrau (Eds.), *Investigación y evaluación en trabajo social: Enfoques cuantitativos y cualitativos* (7.^a ed., pp. 437–442). Oxford University Press.
- Galton, M. (2008). *Creative Practitioners in schools and classrooms: Final report of the project: The Pedagogy of Creative Practitioners in Schools*. Arts Council England. https://www.educ.cam.ac.uk/people/staff/galton/Creative_Partnershipfinalrept.pdf
- Galton, M. (2009). Going with the flow or back to normal? The impact of creative practitioners in schools and classrooms. *Research Papers in Education*, 25(4), 355–375. <https://doi.org/10.1080/02671520903082429>
- Gamella, D., Loren, L., Palacios, A., & Aguado, J. (2017). *Gramática natural. Diálogos creativos con Lucía Loren*. Centro Universitario Cardenal Cisneros.
- García Ferrando, M. (1993). La encuesta. En M. García Ferrando, J. Ibáñez, & F. Alvira (Comps.), *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación* (pp. 123–152). Alianza Universidad.
- Gibb, C. (2012). Room 13: The movement and international network. *International Journal of Art and Design Education*, 31(3), 237–244. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2012.01762.x>

- González Vida, M. R. (2007). *Arte contemporáneo y construcción identitaria en educación infantil. Un estudio sobre el uso del arte contemporáneo y la construcción de la identidad cultural en el grupo Verde de la Escuela Alquería* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/1878>
- Graham, M. (2009). How the teaching artist can change the dynamics of teaching and learning. *Teaching Artist Journal*, 7(2), 85–94.
- Graham, M., & Zwirn, S. (2010). How being a teaching artist can influence K–12 art education. *Studies in Art Education*, 51(3), 219–232.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage Publications.
- Hall, C., & Thompson, P. (2007). Creative partnerships? Cultural policy and inclusive arts practice in one primary school. *British Educational Research Journal*, 33(3), 315–329. <https://doi.org/10.1080/01411920701243586>
- Hernández, F. (2007). *La documentación de la práctica educativa: una herramienta para la mejora*. Editorial Graó.
- Hernández, F. (2013). Modos de mediación sociocultural en las relaciones entre niños y jóvenes con manifestaciones de arte contemporáneo en la escuela. *Trama Interdisciplinar*, 4(1), 34–52.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2017). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y la obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Octaedro, Rosa Sensat.
- Hoyuelos, A. (2012). Les imatges fotogràfiques com a documentació narrativa. *Infància*, 188, 7–14.
- Imbernón, F. (2002). *La investigación educativa: Fundamentos y metodología*. Graó.
- Imms, W., Jeanneret, N., & Stevens-Ballenger, J. (2011). *Partnerships between schools and the professional arts sector: Evaluation of impact on student outcomes*. Arts Victoria.

- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage Publications.
- López Secanell, I., & Rodrigo Segura, F. (2022). El arte como eje vertebrador de proyectos en educación infantil y primaria. Estudio de caso de colaboración escuela-universidad. *Revista Complutense de Educación*, 33(4), 1-17. <https://doi.org/10.5209/rced.79328>
- Macaya, A. & Valero, E. (2022). *Confluencias creativas. Un análisis interpretativo de las colaboraciones entre artistas y centros educativos*. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(1), 295-315. <https://doi.org/10.5209/aris.73872>
- Manfredi, F., & Tedschi, M. (2016). *Architetture delle esperienze*. Istituzione del Comune di Reggio Emilia.
- Marchesi, A., & Martín, E. (2002). *Calidad de la educación y participación educativa*. Fundación Hogar del Empleado.
- Marín Viadel, R. (2003). *Didáctica de la educación artística*. Pearson-Prentice Hall.
- Matadero Madrid. (s.f.). *Levadura. Programa de residencias de creadores en escuelas*. <http://levadura.mataderomadrid.org>
- Matarasso, F. (1997). *Use or Ornament? The Social Impact of Participation in the Arts*. Comedia.
- Matarasso, F. (2016). En *5x5x5=creativity Annual Report 2016*.
- Murillo, A. (2017). Incubadoras sonoras y espacios híbridos. *Cuadernos de Pedagogía*, 484, 48–51.
- National Endowment for the Arts. (1976). *A study of the poetry and visual arts components of the artists-in-schools program. Study Summary [And] Study Highlights*. National Endowment for the Arts. <https://eric.ed.gov/?id=ED134507>
- Nocedo, I., Castellanos, B., García, G., Addine, F., González, C., & Gort, M. (2015). *Metodología de la investigación educacional: Segunda parte*. Editorial Pueblo y Educación.
- Orfali, A. (2004). *Artists working in partnership with schools: Quality indicators and advice for planning, commissioning and delivery*. Arts Council England.

- Palacios, A. (2018). ¿Debemos explicar el significado de las obras de arte? La mediación artística como experiencia formativa en la universidad. *Observar. Revista Electrónica de Didáctica de las Artes*, 12, 71–91. <https://www.observar.eu/index.php/Observar/article/view/97>
- Palacios Garrido, A. (2019). Artistas en escuelas. ¿Una oportunidad para la mejora educativa? *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para la inclusión social*, (14), 51–61. <https://doi.org/10.5209/arte.65894>
- París, G. (2019). El arte como espacio de reencuentro: Influencias rizomáticas entre infancia y artistas residentes en la escuela. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 14, 55–73. <https://doi.org/10.5209/arte.62570>
- París-Romia, G., & Hay, P. (2019). 5x5x5 = creativity: Art as a transformative practice. *International Journal of Art & Design Education*, 39(1). <https://doi.org/10.1111/jade.12229>
- París-Romia, G. (2019). *El artista residente en la escuela como agente de cambio en las estrategias de aprendizaje*. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 951–968. <https://doi.org/10.5209/aris.62384>
- Payà, M., Ayuste, A., Cano, A., Escofet, A., Masgrau, M., Piqué, B., Rubio, L., Saberiego, M., Sansalvador, M. T., Pérez, J. N., & Comas, A. (2018). *Investigar com a mestres per a millorar la pràctica educativa. Desenvolupament de competències de recerca aplicada a la formació inicial del professorat*. X Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI). <https://www.researchgate.net/publication/331277632>
- Roberts, T. (2008). What's going on in Room 13? *Art Education*, 61(5), 19–24.
- Room 13. (2018). Recuperado de <http://www.room13international.org>
- Rose, G. (2016). *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials* (4th ed.). Sage Publications.
- Rubio Gorrochategui, L., & Riaño Galán, M. E. (2019). *Arte y educación: Instalaciones en el aula de Infantil*. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 11, 54-64. <http://revistes.ub.edu/index.php/RIDU>

- Sanderson, P., & Savva, A. (2004). Artists in Cyprus primary schools: The pupils' perspective. *Music Education Research*, 6(1), 5–22.
<https://doi.org/10.1080/1461380032000182812>
- Saumure, K., & Given, L. M. (2008). Saturación de datos. En L. M. Given (Ed.), *Enciclopedia SAGE de métodos de investigación cualitativa* (pp. 195–196). SAGE Publications.
- Savin-Baden, M., & Major, C. H. (2013). *Investigación cualitativa: Guía esencial de teoría y práctica* (1.ª ed.). Routledge.
- Sharp, C., & Dust, C. (1997). *Artists in schools: A handbook for artists and teachers*. National Foundation for Educational Research.
- Soto, M., & Ferriz, R. (2014). Inclusión del arte contemporáneo en el aula de educación infantil. Los viajes de Julio Verne a través de la instalación artística. *Arte y movimiento*, 11, 25–40.
- Spravkin, M. (2002). Enseñar plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones. En J. Akoschky, E. Brandt, M. Calvo, M. Chapato, R. Harf, D. Kalmar, M. Spravkin, F. Terigi & J. Wiskitski (Eds.), *Artes y escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (pp. s.p.). Paidós.
http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37411598/1794120618.ARTES_Y_ESCUELA._Aspectos_curriculares....pdf
- Stake, R. E. (1994). Case studies. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236–247). Sage Publications.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Stephens, K. (2001). Artists in residence in England and the experience of the year of the artist. *Cultural Trends*, 11(42), 41–76.
<https://doi.org/10.1080/09548960109365157>
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación y justicia social*. Editorial Ariel.
- Tuazon, L. (2011). *What's in it for me. Radical common sense in art education*. Rethinking contemporary art and multicultural education. Routledge.

- Universidad de Valladolid. (2024). *Normas y orientaciones para la elaboración del Trabajo Fin de Máster*. <https://www5.uva.es/uva-ead/wp-content/uploads/sites/3/2024/01/Normas-y-orientaciones-TFM-MUPES-2024.pdf>
- Vázquez, A., & Angulo, J. F. (2003). *La investigación educativa: Su sentido y metodología*. Aljibe.
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Morata.
- Woodworth, K. R., Petersen, D. M., Kim, D. H., & Tse, V. (2009). *An unfinished canvas. Local partnerships in support of arts education in California*. SRI International. https://hewlett.org/wp-content/uploads/2016/08/AnUnfinishedCanvas_Local_Partnerships.pdf

12. ANEXOS

Anexo 1: Entrevista a Informante 1 (director actual del centro)

- ¿En qué momento comenzó el proyecto de los artistas?

“El proyecto de los artistas comenzó hace unos 8 o 9 años. No puedo darte detalles concretos, ya que en ese momento no era responsable; era un profesor de Educación Física que estaba involucrado en eso”.

- ¿Por qué se propuso este proyecto?

“Este proyecto se presenta como una forma de identidad para el centro, con el objetivo de dar voz y ofrecer alternativas a través de una galería de arte en el colegio. Se había notado que en el centro no se trabajaba de manera muy directa con las artes, así que se buscó que los niños tuvieran un contacto más cercano con ellas. La idea es que puedan apreciar las obras de artistas ya consolidados”.

- ¿Qué tipo de actividades se han realizado?

“Principalmente, se llevaron a cabo talleres de exposición en la galería de arte, incluyendo un taller de esgrafiado. Este proyecto duró entre 2 y 3 años, pero luego llegó la pandemia y se interrumpió. También se organizaban visitas con el alumnado a los talleres artesanales en la Alameda de la Fuencisla. Carmen hizo una exposición y había muchos padres que eran artistas.

Se realizaron actividades de pintura, escultura, fotografía y conciertos musicales; de hecho, los conciertos de música se reanudaron hace dos años. Las jornadas musicales se celebran una vez al mes, comenzando en infantil y ahora se han extendido a todo el centro”.

- ¿Cuántos artistas han estado involucrados hasta ahora?

“7-8 artistas. El colofón lo tenemos este año. Dentro de la Real Academia de Historia y Arte de Sanquince, hay algunos alumnos pensionados de Bellas Artes, están durante meses aquí pintando. Como parte del proyecto, realizarán un mural en el colegio, dirigidos por el reconocido artista Gonzalo Borondo, quien además es padre de un alumno del centro. Es lo que creo que estamos intentando volver otra vez”.

- ¿Qué tipo de profesionales han participado: músicos, artistas, ¿o de otro tipo?

“Desde hace un par de años desarrollamos una línea de trabajo vinculada a la música. Una vez al mes, padres y madres artistas ofrecen conciertos en el centro. Además, tenemos mucho contacto con la gente de conservatorio, lo que ha permitido tener tres conciertos de profesores de conservatorio. Una vez al mes es obligatorio, más todos los lunes que bailamos antes de entrar”.

- ¿Se realizaron actividades artísticas abiertas a la comunidad? (Familias, vecinos, otros centros...)

“Sí, en este tipo de actividades participaron algunas familias. Por ejemplo, unos padres realizaron una exposición de fotografías, fueron ellos quienes propusieron la idea y la llevaron a cabo. En general, las familias estuvieron involucradas y colaboraron activamente cuando se desarrollaban este tipo de propuestas”.

- ¿Cómo ha sido la relación entre los artistas y la comunidad educativa a lo largo del proyecto?

“La relación que ha habido entre los artistas y la comunidad educativa era que los artistas venían como una vez o dos veces y les explicaban a los niños la temática de sus cuadros. Yo, como profesor de Educación Física tuve contacto con ellos, los conocía, pero sí que estaban muy involucrados porque la idea les parecía muy buena. Por eso, se va a retomar esa idea”.

- ¿Han sido proyectos largos o participaciones concretas?

“La pandemia lo estropeo todo, esto es un proceso que se inicia y acaba con la pandemia. Se va a retomar a través de una formación que vamos hacer el profesorado de Educación Plástica, lo ideal es retomar el próximo año. Han sido participaciones concretas, con la visita de un artista cada tres meses. Además, se ha organizado un concierto al mes, más talleres”.

- ¿Eran propuestas para clases concretas o para todo el centro?

“Para todo el centro. Empezó siendo en Infantil, las jornadas musicales, lo que es la galería de arte para todo el centro. El autor expone unas charlas y les enseña a los alumnos”.

- ¿Los artistas proponían la acción o la proponía el docente/centro?

“La proponía el artista, si por ejemplo un artista quería dar un concierto aquí, a mí no me enseñaban que tipo de partituras iba a interpretar”.

- ¿El alumnado ha participado activamente en las decisiones creativas?

“Yo creo que el alumno ha participado activamente en los talleres que hacían los artistas. Desde el punto de vista manual, lo de preparar alguna cosa, no lo sé. Intervenían porque el artista que venía les daba una charla. Yo recuerdo que, en los talleres de esgrafiado, hacían cosas”.

- ¿Qué impacto cree que tienen estas actividades en la creatividad del alumnado? ¿Y en el resto de aprendizajes?

“Fundamental, partimos de que la parte artística se trabaja muy poco el área de plástica porque se dan dos horas a la semana, es muy complicado adquirir el desarrollo creativo que tiene que tener un alumno. Es muy importante que tengan conocimiento sobre el arte de otros artistas y que haya un espacio de arte. Como desarrollo integral, creemos que tiene influir evidentemente a la hora de percibir, sentir, expresar las cosas. Además, hay muchos aprendizajes que están relacionados con el tema artístico”.

- ¿Cuál es el plan para el futuro?

“Hablamos de un futuro inmediato, tenemos grandes carencias formativas a nivel artístico. Contamos con personas muy implicadas, participativas con el centro, tienen un ideario muy abierto. Este proceso pasa por una formación. Si tenemos claro que es necesario potenciar esta dimensión”.

- ¿Cómo influye en la identidad del centro y en la sensación de pertenencia?

“El alumno tiene que tener una seña de identidad que pertenece a un centro, tiene unas señas de identidad muy claras. Este centro tiene unas señas de identidad que ha sido participar en actividades complementarias y extraescolares, así como la implicación de la comunidad educativa. Los padres y madres tienen mucha fuerza, conocimiento y ayudan mucho. No podemos perder el contacto con la universidad.

Los alumnos que pasan por la Aneja tienen un concepto de que han pertenecido a la Aneja. Porque la Aneja tiene una señal de identidad muy importante por el contacto con las personas de fuera. Siempre hay muchas personas aquí, es como un laboratorio de aprendizaje, esto influye mucho. Con el tema de artístico, están participando mucha gente.

Hoy tenemos una marcha de unicef, porque estamos en la semana cultural. Además, han pasado alumnos de la universidad a dar charlas. Como seña de identidad, tiene que ser una seña de identidad tanto exterior como interior, por ejemplo; estamos en contacto con los alumnos que realizan dibujos, los del bachillerato de artes que está situado en la casa de los picos, y nos van hacer esgrafiado en las paredes.

Es un centro que no tiene libros hasta 3º de primaria, se ha trabajado mucho con metodologías activas, con proyectos siempre se ha trabajado. Han tenido proyectos como el de carnavales, el festival de Navidad, los de infantil van a colonias, aprenden inglés y hacen actividades acuáticas los de 6º de primaria. Hay un proyecto MonteAneja que una vez al mes, intentamos con padres y profesores hacer una marcha, hay mucha unión con los padres, porque si algún padre propone hacer una marcha en julio, enviamos correos y quién se quiera apuntar, que se apunte.

Es un centro que está abierto, es atemporal, de tribu, es una cosa abierta, que no empezamos a las tres y acabamos a las cinco. Participación de comunidad educativa. A lo mejor no es al 100%, pero tú dejas la semilla. La última fue una marcha para alumnos de 4º, 5º y 6º, fue un domingo y fueron 15 alumnos”.

Anexo 2: Entrevista a Informante 2 (anterior director del centro)

- ¿En qué momento comenzó el proyecto de los artistas?

“Bueno, de dónde partimos para poder hablar de introducir el arte en la escuela, yo prefiero la palabra escuela al colegio.

Sí, pues lo que te voy a explicar, porque nos propusimos introducir el arte en la escuela y además de la forma que lo hicimos. Entonces lo primero es hablar de la situación en la que estaba el centro. Nosotros nos encontramos en el año 2015-2016, somos parte de un nuevo equipo de directivo, hasta ese momento había habido un equipo directivo formado por tres personas que no eran personas con destino definitivo en el centro, esto para mí es importante, no tiene que ver, porque la gestión bien hecha es una gestión bien hecha por quien sea, pero es más fácil que una persona se identifique con el centro, si es una persona que pertenece al centro, tiene idea de continuidad en el centro y ha solicitado ese centro de una u otra manera.

El centro Aneja no era un centro normal de Segovia, no sé si has oído hablar, tú eres de Madrid, ¿verdad? Bueno, pues si has oído hablar ahora, en el presente, pero si tú oyes

hablar en el pasado, por decirte un detalle, este colegio estaba completamente lleno y vino una gobernadora civil destinada a Segovia y le hablaron de cuál era el mejor colegio de Segovia, le dijeron que la Aneja. Tuvieron que abrir unas plazas especiales para incorporar a sus hijos al colegio.

Para que te hagas una idea de cómo era esto, te estoy hablando de entre los años 70 y 80, era un colegio súper, súper querido y súper apetecido, con mucha tradición, porque era el referente de Segovia. Se ha manejado precisamente eso, porque era anexo a la Escuela de Magisterio, era un colegio que pertenecía a la Escuela de Magisterio, hasta que luego se convirtió en un colegio de la red normal, era un colegio que pertenecía a la Universidad y la Universidad nombraba a los profesores de ese colegio. Para que te hagas una idea de las singularidades que tenía.

Todavía ya tiene algunas clases con dos líneas, pero ya está desapareciendo la segunda línea, pero es que lo más significativo de todo es que nos encontramos con una clase de tres años, cuando nosotros cogemos el colegio, que tiene cinco alumnos, nada más, solamente cinco alumnos, y todos ellos son hermanos de alumnos que hay en el colegio, es decir, ese año no nos ha elegido absolutamente ni una sola familia de Segovia, la realidad es el caos impresionante que puede haber en un centro, ¿esto a qué se debe? Evidentemente una mala gestión, eso sin lugar a dudas, pero ¿una mala gestión basada en qué? En que todos los colegios de los alrededores, estamos en una zona de casco antiguo donde no hay alumnos prácticamente, tienes que captar los alumnos de otros colegios, todos los alumnos de la zona, perdón, los colegios de la zona, que eran el Domingo de Soto y el Martín Chico, si has estado aquí a lo mejor has oído hablar de las comunidades de aprendizaje, las comunidades de aprendizaje movidas precisamente por la UVA, se implantaron en el Martín Chico, un colegio de barrio, era muy apropiado para montar una comunidad de aprendizaje. A mí me parece una idea estupenda para hacer de un colegio diferente, y el otro colegio que teníamos alrededor, el Domingo de Soto, pues nada más y nada menos que había cogido el famoso bilingüismo, en aquella época era lo más que había en la enseñanza, el tener bilingüismo.

En este momento, precisamente, nosotros hablamos el claustro de profesores, hablamos el nuevo equipo directivo antes de montar el año anterior, con el claustro de profesores decimos nosotros queremos montar bilingüismo, nosotros creemos en el bilingüismo para nada en absoluto, nosotros creemos en una forma de dar inglés que esté basada en la expresión oral, en otra forma de dar lo que no tiene que ver nada con la gramática y con

eso, pero para nada el bilingüismo en el cual tenemos que dar en inglés las ciencias naturales, las ciencias sociales, la plástica y la educación física, que son tres asignaturas para nosotros absolutamente fundamentales que se ven en riguroso castellano, entonces no queremos el bilingüismo, ¿qué podemos hacer? vamos a analizar, ahí está, vamos a analizar el contexto que tenemos, vamos a analizar el contexto socioeducativo que tenemos, ¿y qué tenemos en ese contexto socioeducativo? primero una identidad que hemos perdido, porque el colegio Aneja era un colegio de innovación absoluta y total, en el colegio Aneja se implantó, cuando se implantó la LOGSE, se implantó la enseñanza sin libros, para que tengas una idea, estamos hablando de los años 80, al final era de los 80, en el 90 sale la LOGSE, pues imagínate, bueno pues esa identidad de innovación se había perdido, vamos a recuperar el carácter innovador, el carácter propio, ¿con qué? pues tenemos un montón de padres artistas, pero un montón de alumnos antiguos que son también artistas, y de una manera u otra, muchos de los profesores que estábamos allí, entendíamos que el arte en la escuela era absolutamente fundamental, entonces nos planteamos en el nuevo equipo directivo, hacer una especie de primaria de artes, igual que existe el bachillerato de artes, o una especie de primaria de artes, en la cual el arte fuera el hilo conductor, y entonces lanzamos el nuevo proyecto educativo, cuando un equipo directivo entra, lo lógico es que entre con un nuevo proyecto”.

- ¿Por qué se propuso este proyecto?

“Porque se propuso el proyecto, porque entró un nuevo equipo directivo, y el nuevo equipo directivo tenía que hacer un nuevo proyecto educativo, renovar el proyecto educativo que había totalmente, se hizo, ya te digo, lo primero un análisis de la situación, y después se llegó a la conclusión de que queríamos esto que queríamos, todas y cada una de las singulares pretendidas para Aneja, quedan ya perfectamente pergeñadas en el preámbulo del denominado proyecto educativo, Aneja 2014-2018, que era el que nos habían nombrado, el proyecto educativo para cuatro años, ¿y qué pretendíamos en ese proyecto educativo?

Ahí lo tienes entre comillas, la finalidad básica de nuestro proyecto educativo es formar personas felices y comprometidas, agentes activos de la transformación social en el marco de una educación integral, para la salud, para la paz, para el desarrollo, para la ciudadanía, para el emprendimiento, para la innovación, que fomente y potencie la creatividad del alumno, ahí tienes la primera palabra clave, potenciar la creatividad, y específicamente todo aquello que se relaciona con las diferentes habilidades artísticas, y otra de las claves

clarísimas de nuestro centro, con la participación activa de toda la comunidad educativa, claro, porque la comunidad educativa era artística, desde nuestro punto de vista.

Este es el preámbulo, así que te puedes imaginar en qué sentido va todo el proyecto educativo que se redactó en aquel momento, si este era el preámbulo, pues iba todo orientado hacia la potenciación de las artes, pero por si esto fuera poco, también tenía, bueno, para eso había que cambiar también la imagen, es que es muy importante también todo lo que le corresponde a comunicación pero para mí es fundamental la comunicación, la gestión es fundamental, hay que saber motivar a la sociedad con una buena imagen, que empieza por un logo, ya de nosotros cómo cambiamos el logo, ahí tienes el logo nuevo de la Aneja, cómo se hizo, a través de una colaboración con las universidades, hablamos con una madre que también era profesora universitaria de la Escuela de Relaciones, grababa el máster en ese momento de Relaciones Públicas y Publicidad, y planteó entre sus alumnos un logo, para el cual tenían que ir al centro, enterarse de cómo era el centro, de qué pretendía el centro, de qué identidad tenía el centro, de qué idiosincrasia, y hacer un logo adecuado, y este se fue al ganador, desde ese momento la Aneja tiene ese logo, se sigue manteniendo como logo de la Aneja.

Nosotros potenciamos el logo y potenciamos también muchos mensajitos como ese que tienes a la derecha, ese era nuestro mensaje de cierre del correo electrónico desde ese momento, nosotros cerrábamos el correo electrónico cada vez que nos comunicábamos, porque firmábamos así, equipo Aneja, nuevo proyecto educativo, otra educación es posible, otro mundo es posible, es un poquito el mensaje por donde va, es un mensaje pues un poquito rompedor, y luego el orgullo de ser Aneja.

Pero para insistir un poco también en cómo esto estaba recogido también, si te das cuenta aquí está la frase clave también recogida dentro de lo que es el catálogo de servicios educativos del centro, no solamente en el proyecto sino el catálogo de servidores, el catálogo de servicios es el que presentas a las familias cuando van a ver el centro, esto es lo que hay, esto es lo que nosotros tenemos, esto es lo que nos responsabilizamos en dar a vuestros alumnos, a vuestros hijos, y también con una frase que también adquirimos en ese momento, pero también está por ahí, somos una familia, pero bueno, en el fondo es que somos una familia, porque entonces éramos 171 alumnos, luego ya la cosa se fue complicando y entonces éramos una familia.

Por lo cual esto sufrió una modificación que en el sentido que te voy a decir ahora, se nos concedió el sello de vida saludable, se nos concedió ser centro referente de educación en derechos de la infancia ante UNICEF, fue el primer centro casi de Castilla y León, pero bueno, dentro de un conjunto de centros de Castilla y León, el primero de Segovia, en adquirir esta concepción y después también entramos en el programa Comprometidos con el Deporte y la Salud de la organización DES y empezamos que nivel bronce, nivel plata, hasta que conseguimos el Leverold. Nos hicieron dar un giro un poquito al mensaje que mandábamos del arte, de tal manera que ya entendíamos el arte también con una visión de salud.

Empezamos a dar al arte también, a medida que este proyecto fue creciendo como una bola de nieve, ya empezamos a darle también el carácter de salud, el arte como vehículo para la salud física, social y emocional de nuestros alumnos. Es decir, con dos argumentos, el arte emociona, si os han hablado de todo lo que es la emoción dentro de la educación a través, sobre todo, de lo que han descubierto las neurociencias, que la neurociencia es una revolución, porque siempre ha habido modas en educación.

Esto ya cambia mucho y todos los avances de la neurociencia están basados en estudios que certifican que para poder educar a un niño primero le tienes que emocionar. Bueno, pues el arte emociona y, en segundo lugar, el arte cura, se ha demostrado que el arte te da un bienestar emocional que no les consigues con ninguna otra cuestión. Fíjate que soy un amante del deporte y he potenciado el deporte al 100% y es otra cuestión que también emociona, pero no cura como cura el arte, porque el deporte tiene una versión profesionalizada.

Bueno, entonces nosotros planteamos a las familias, según íbamos en estos cuatro años, tanteábamos a las familias a ver lo que nos decían y las familias nos iban diciendo que efectivamente elegían la Aneja, precisamente por este carácter que tenía, novedoso en las cuestiones artísticas. Por tanto, tienes que ir valorando, si esto no funciona, no te empeñes en meter el arte, evidentemente. Entonces, ¿qué pasa, en el fondo? Esto es una revolución, esto es una revolución.

¿Y qué ocurre cuando dentro de una organización introduces algo tan innovador que se parece a una revolución? ¿Qué te vas a encontrar? Lo lógico, la resistencia al cambio. Es que en toda organización hay una famosa regla, pero se suele cumplir, la famosa regla del 20-40-20. Cuando tú planteas un cambio en una organización, un 20% se pone a favor,

un 20% se pone totalmente en contra y un 40%, vamos a ver lo que ocurre, como indiferente.

Aquí había que hacer la revolución sin que esto causase una verdadera revolución. ¿Cómo se hizo? A base de pequeños cambios que son grandes resultados al final. ¿En qué se basaron? Se basaron en lo que ya teníamos”.

- ¿Qué tipo de actividades se han realizado?

“¿Qué había de referente todavía, ¿qué daba de referente en la Aneja? Que tenía una singularidad y no se parecía nada a lo que se hacía en otros centros, los festivales de Navidad. Los festivales de Navidad, cuando yo llegué a la Aneja, eran impresionantes, no te puedes imaginar. Durante un mes estaban preparando los festivales de Navidad basado precisamente en lo que hacía el profesor de música, una figura pues en este caso muy determinante, y preparaba durante un mes, mes y medio, dos meses, bueno casi desde que empezaba el curso, pero bueno, dos meses intensos preparando los festivales de Navidad, que era una auténtica joya educativa y musical.

Bueno, pues eso había que potenciarlo y darle muchísimo valor. Y luego la otra cuestión que todavía permanecía era el teatro, pero el teatro estaba ya un poquito infravalorado, pero bueno, ahí estaba todo eso. Y luego, ¿qué había? Antiguos alumnos muy importantes para aprovechar, por ejemplo, Gonzalo Borondo, una figura internacional de las intervenciones pictóricas en ambientes urbanos, Luis Moro, ahora mismo es una referencia, Luis Moro, Cristian Hugo Martín, otro antiguo alumno que llegó a la Torre Caballeros, Alfonso Muñoz, los hijos de Carlos Muñoz de Pablo, una referencia en la construcción de vidrieras, y Marcos y César Borregón, que son precisamente productores de cine.

Entonces, todos estos antiguos alumnos estaban en el ámbito de lo que podíamos tantear y tenían buena relación con el centro. Y luego teníamos padres de alumnos, la propia Carmen Gómez, nos ha hecho muchas cosas, Graciano Pancir, que por desgracia murió, impresionante, Iván Montero, Germán Saiz, relacionado con la fotografía. Bueno, pues con estos referentes, ¿qué nos propusimos? Pues empezar a hacer actividades.

¿Cuál es la primera que nos planteamos? Esta es la primera. Lo que llamamos “PALA”, “por amor al arte”, un proyecto de intervención artística. Queríamos dar una imagen al

centro totalmente diferente, cambiar todas las fachadas, cambiar la verja que teníamos y llenarla de esculturas y de todo.

Este proyecto era muy interesante, se hicieron muchas cosas con él, pero ¿con qué chocamos? Con patrimonio. Claro, es que Segovia es patrimonio mundial de la humanidad y tiene unas cuestiones que respetar en cuestión de patrimonio, y no podíamos pintar las fachadas como este artista nos propuso pintarlas.

Algunas de las esculturas todavía están ya muy deterioradas y toda la pintura que se hizo en las verjas, absolutamente artística, porque no era una pintura a un solo color, era a muchos colores y con diferentes intensidades y tonos, dependiendo de lo que el artista nos recomendó, de acuerdo con las puestas del sol, los amaneceres, no te puedes imaginar. Todavía se veía algo pintada, pero esto ya habría que haberlo recuperado y haberlo realizado.

Así empezó a cambiar la Aneja, con este proyecto de intervención artística. ¿Qué se planteó también? Renovaciones de ambientes escolares. La idea era que los colegios no pueden parecer cárceles.

La mayoría de los casos parecen cárceles, es que no tienen absolutamente nada que identifique al colegio en las paredes. Nos propusimos renovar los ambientes de las clases, dependiendo de las actividades que hacemos de forma continua. Ahí tienes varias fotografías de cómo se cambiaba en Halloween, dependiendo del día del libro, de cómo las profesoras de infantil estaban siempre renovando su pasillo con murales.

Aquí tienes fotografías de las intervenciones que se hacían de clases y pasillos. Era un auténtico lujo ver así los pasillos. Una de las cosas que nos aprendimos fue a hacer carteles de estos grandes.

Estos antes se los encargábamos a imprenta, pero aprendimos a hacerlos con la fotocopidora, haciéndolo en plan de mosaico. Desde que aprendimos ese sistema, hacíamos todos los carteles, porque habría que ir pegando los mosaicos que te salían en la fotocopidora. Si te das cuenta, ahí tuvimos un programa de cuentos troquelados, un proyecto que tuvimos de cuentos troquelados, y una de las profesoras vestida del cuento en cuestión, en este caso era la castañera, pasaba por las clases contando el cuento que salía precisamente de ese cuento gigante, de esa portada gigante que hacíamos.

Llamar un poco la atención, generar en los niños una expectativa y que se viese arte absolutamente por todos los polos del colegio. Ahí tienes cómo se representan los niños de tres años. Si conoces a Rosa, has conocido a la mejor profesora infantil que yo he conocido en mi vida. Es impresionante. Bueno, pues ahí es como se veían sus chicos, ella su propia imagen, y ahí les tienes, porque además le da muchísimas facilidades.

Bueno, entonces, ofrecíamos los cuadernos, esas eran las bases de trabajo, esos cuadernos que llenaban a mogollón con todas las actividades que iban haciendo, unas matemáticas también diferentes a base de manipulación y de sistemas que se habían enseñado, actualizados, y mira, pues lo que sale en los cuadernos, recuperando un poco también todo lo manual y la escritura y la pintura dentro de los cuadernos, pues son lo que ves ahí, unos cuadernos que yo tengo por ahí algunos recogidos que son un auténtico lujo.

Después también hicimos lo que se llamaba “Cole Libre”, ¿qué era Cole Libre? Cole Libre era lo que otros llaman el proyecto o el programa de actividades extraescolares. El programa de actividades extraescolares de la Aneja desde aquel momento era un programa totalmente planificado y se dejaba un margen para que pudiesen entrar unas u otras actividades.

Se implantó la jornada continua, pero la jornada continua se implantó con una condición, que, por las tardes, se hicieran unos talleres obligatorios durante dos horas en los centros educativos. Esos talleres tenían que funcionar dirigidos por los maestros del centro.

Una hora y la otra hora facilitados por el AMPA. Bueno, pues esos talleres habían desaparecido ya prácticamente en todos los centros de Segovia, menos en la Aneja, donde se potenciaron que había unos talleres de biblioteca.

Bueno, se potenciaron los talleres estaban relacionados también con nuestro proyecto educativo y con el arte. Lo primero, todas las visitas que había posibles y por haber dentro del arte, todas se valoraban. Incluso como esta, que era el Reconciliarte, estaba relacionado con la Iglesia Católica.

Teníamos el taller de cocina y creatividad, teníamos el taller de deporte escolar, el taller de teatro, lo convertimos en un taller en el cual el teatro se convertía en un referente porque estábamos todo el año, hacíamos tres obras al año, una cada trimestre, dentro del taller de teatro, que era uno de los que más asistencia tenía. Teníamos que tener ahí algunos problemas, tuvimos que hacer hasta tres grupos de teatro, fíjate lo que te digo,

tres grupos de teatro. Y después teníamos también los talleres relacionados con otras actividades artísticas del centro.

El proyecto Patio Vivo es desnaturalizar el patio escolar, cambiarle y convertirle en un aula más. Y en esto hubo mucho arte también por medio, porque todo el rocódromo que se hizo, como precisamente en este cambio de Patio Vivo, se hizo un rocódromo y estuvo decorado por los alumnos y por los padres.

Pero te das cuenta, también entre medias dedicábamos algún tiempo, esta es la preparación de la exposición de escultura metálica, esto fue un experimento que hicimos en La Aneja, con los botes de esculturas, con los botes de bebida. Las latas se abrieron, se cortaron con las tijeras, cada uno hizo su escultura.

Después se expusieron y quedó una cuestión super creativa, imaginativa y que no ocurre nada porque cuando a los alumnos les das unas claves, los alumnos se motivan rápidamente.

Pero cuando se fue Magisterio para allá, el vicerrector, que era padre de alumnos de la Aneja, el vicerrector que hubo, José Álvarez, José Emilio, José Vicente Álvarez, el vicerrector José Vicente Álvarez, nos facilitó, mediante una especie de contrato, el Salón de Actos y el gimnasio, que era la antigua Biblioteca de Magisterio, para el centro. Con lo cual, esto nos dio la vida, porque el Salón de Actos era otra aula más en el que estábamos de forma continua.

Tener un Salón de Actos, un centro de esta categoría, pues te puedes imaginar lo que es para nosotros. Así que te lo pongo ahí para que sepas un poco de qué va. ¿Qué otros referentes teníamos dentro del arte dentro de la escuela? Nosotros hemos sido el único colegio de Segovia que ha ido absolutamente a todas, a todas las exposiciones abiertas a los alumnos del Quintanar, claro que lo teníamos ahí mismo, Palacio del Quintanar, centro de innovación artística, el título que tiene, que no me lo sé ahora mismo entero, pues esa era una de nuestras casas.

Pero es que luego teníamos el otro fijo, era el Esteban Vicente. En el uno y en el otro no nos hemos perdido nunca ni una sola de las exposiciones, porque son absolutamente espectaculares en lo que se respecta al proyecto didáctico correspondiente, de lo que yo me estoy refiriendo.

Luego ha habido otros referentes también, como la casa de Antonio Machado, que están relacionados con, si quieres, otro aspecto artístico que también hay que tener en cuenta. Es que el arte tiene muchas variables, no solamente es pintura, escultura y arquitectura. Otro de los grandes referentes es el junio cultural.

Cuando nosotros pusimos el junio cultural, o sea, un mes cultural, te puedes imaginar la respuesta de luego. Tienes que empezar por mentalizar. Junio, Yo creo que está ideal poner el junio cultural en un mes en el que ya necesitas una motivación extra, aparte del clima y todas estas cosas que cambian, el horario, ya sabéis que se cambiaba también el horario, pues bueno, era una motivación más.

Pero claro, ¿por qué tenía que ser un junio cultural? ¿Por qué tenía que ser un junio cultural? pero porque solamente había una semana relacionada con el corto, la semana del corto-aneja. Es decir, estábamos en una semana poniendo cortos.

Queríamos hacer un resumen de lo que el centro tenía de sus señas de identidad y te das cuenta que art school está por todas las partes es como el hilo conductor el hilo del leitmotiv que ha movido absolutamente todo el proyecto educativo este durante cuatro años muchas de las cosas han quedado y algunas han permanecido, otras se han transformado y se han mejorado otras se han perdido, pero esto es también lógico dentro de un de un contexto educativo.”.

- ¿Qué tipo de profesionales han participado: músicos, artistas, ¿o de otro tipo?

“Teníamos el de plástica de Iván Montero, que fue motivo de varios artículos periodísticos.

En inglés de John Cooper, más que un ceramista, era un profesor, porque transmitía, no te puedes imaginar, el de batucada de Johnny Baskett, que, si has conocido a Johnny Baskett aquí en Segovia, brasileño, pues es una auténtica joya también poder tener este taller de batucada. Y luego el de ajedrez, porque otra de las cosas que potenciamos en el centro era una hora de ajedrez que tenían todos los cursos del centro, con Manuel Koch. Era abogado, se presentaba a dar ajedrez en el vestido de abogado, por así decirlo, pero como era una persona tan absolutamente afectiva, tan emocionada, tenía un contacto con los chicos, una que era maravillosa enseñando.

Otra de las cosas, bueno, este es el taller de Iván Montero, el de un taller que hicimos de “Carnaval”, cositas relacionadas que yo te pongo.

¿Qué son las jornadas musicales? Los propios padres del centro, algunos de ellos músicos reconocidos también, pero otros simplemente aficionados, daban cada cierto tiempo, como mínimo una intervención al trimestre, una actuación musical. Los propios padres. Incluso conseguimos que varios padres se unieran hasta a formar dúos y hasta tríos que solamente se juntaban para hacer las intervenciones musicales en la aneja. Esto es un lujo. Eran sus propios hijos los que estaban escuchándolos y esto les podíamos un poco manejar a nuestro antojo. Queremos una actuación de diez minutos, que si no los chicos de infantil, y que luego ya expliquen los instrumentos. Se prestaban a que nosotros esto lo condicionásemos a nuestras necesidades educativas.

Claro, porque el cine es otra de las cuestiones que intentamos reivindicar. Teníamos la semana del corto-aneja, pero es que teníamos también una semana de cine, la semana más corta, coincidiendo con la semana de invierno, esto es un invento que nos vino, es un invento nuestro, pero coincidiendo con la semana más corta de los días del año en diciembre, pues se hacía la semana más corta del año a base también de cortos. Teníamos luego otra semana, aquí tenemos a Marcos Borregón, antiguo alumno del centro, que nos vino a traer una de sus producciones realizadas por él.

Y teníamos también una semana dedicada a los premios de los artesanos, una semana que estaban visitando artesanos todos los días al centro o nosotros íbamos a visitar el centro de artesanía que hay allá en la salida de Segovia para Arévalo.

Ver a Pablo Arévalo enseñar a hacer esgrafiado a los alumnos, esgrafiado segoviano, eso a mí no se me va a borrar nunca. Y allí siguen en la Aneja las 4 o 5 manifestaciones que hicieron los alumnos allí encordados en el pasillo de fotos.

Pues allí siguen todavía con Pablo Arévalo que es uno de los especialistas de los pocos especialistas que quedan ya en Segovia esgrafiado al estilo segoviano.

Artesanía hay que dedicarla también siempre un capítulo. Algunas experiencias, pues es que ha habido muchas, te he puesto algunas. Aquí tienes a Pablo Sánchez que nos trajo una experiencia, él trajo todo, él pagó todo, hizo no sé cuántas cantidades de pequeños mosaicos.

Y la experiencia consistía en lo siguiente, los mosaicos se ponían en un atril y los chicos pintaban algo como eran mosaicos después, se desordenaban de cualquier manera y resulta que cada una de las ordenaciones que ponías a hacer de esa primera obra de arte

era también una obra de arte. Muy curioso. Si tú cogías cuatro teselas de estas y las juntabas y tú veías ahí una obra de arte, evidentemente.

Es curioso. Era una experiencia muy curiosa facilitada por... Amalfi fue el mayor, la has conocido, Amalfi fue el mayor. Otra maravilla de persona que también ha intentado que el arte japonés y todo lo que ella conoce de Japón llegue a todos los colegios. Entonces, nos trajo los kanjis, la escritura japonesa que están, por cierto, lo tenemos muy cerca, están en el Jardín de Delibes que también se llama el Jardín de los Cerezos precisamente porque vienen los japoneses de vez en cuando allá.

Bueno, pues ahí esos kanjis, estuvimos allí y vimos los kanjis y estuvimos haciendo una interpretación de esos kanjis y luego la reproducción de los propios kanjis, toda la simbología que tienen fue una experiencia también muy bonita. Esta también fue una experiencia realizada por Carmen Gómez que nos hizo marionetas.

Otro padre era artista, bueno, él es vinicultor y vive de las viñas, del vino que producen ellas que resulta que es un artista como la copa un pino. Tenía un grupo que se llamaba “Pan de Capazos” y aparte de venir con Pan de Capazos al centro a actuar y a estar en estos junios culturales él también se presentó en las clases de la Aneja con su montón de instrumentos a hacer una serie de intervenciones. Aprovechando los padres pues se pueden hacer muchísimas cosas. Otra de las cosas que hemos hecho en los años y esto se sigue manteniendo lo iniciamos nosotros como equipo directivo es que cada comienzo del curso se empezaba con una actuación musical y esta actuación musical de comienzo de curso este es el comienzo del curso del año 2017-18 del curso 2017-18 y se empezaba con actuaciones musicales de los propios alumnos o exalumnos del centro.

Porque esto nos lo propuso el Arcipreste del Espinar y nosotros nos apuntamos como centro colaborador y se trataba de la integración de las discapacidades a través del arte. Este fue un proyecto Erasmus de dos años y nosotros ahí nos presentamos con una práctica educativa de teatro con personas de diferentes capacidades y los del Espinar lo hacían con música bueno, y este fue ya una de las últimas actividades que realizamos y luego mucho contenido de motivación continuamente a los padres enviándoles pues motivaciones como esta ¿no? enseñamos a volar pues este de ahí como si fuéramos en el superman, mucho de motivación te digo de comunicación de saber llegar a los padres a la comunidad educativa”.

- ¿Se realizaron actividades artísticas abiertas a la comunidad? (Familias, vecinos, otros centros...)

“Después, aparte de tener convenios con la universidad, con la UVA, también con la otra universidad que tenemos en Segovia, que es la IE, y en concreto un programa que tenían, y nos propuso ser los primeros en probar este programa que tenían. Hicieron este evento de devolver a la comunidad un poco aquello que les está dando, y hacían intervenciones en centros educativos. A nosotros fueron los que nos pintaron el logo del cole en la fachada.

Sí, si había ocasión de poder hacer convenios con entes públicos, semipúblicos o privados, nosotros lo hacíamos, siempre que entrasen dentro de nuestro proyecto educativo, sin ningún problema. Y en este caso, sí, las intervenciones fueron realizadas por la IE, pero tenemos también intervenciones hechas por empresas, y sabes que tienen una sección de arquitectura muy interesante.

Unos hicieron el logo y otros en un mes estuvieron diseñando en madera, los arquitectos estuvieron diseñando las letras del logo hasta terminar.

Hemos tenido también algunas experiencias bastante buenas intergeneracionales hemos ido nosotros a las residencias a llevar esas actuaciones teatrales, fundamentalmente pero también hemos estado con ellos algunas veces haciendo dibujos actividades plásticas con determinadas residencias de Segovia intergeneracionales y después muchos abuelos también porque es otra de las cosas que ahora se potencia bastante y se debe potenciar bastante son los abuelos los que llevan los alumnos a los colegios son los que vienen los que les llevan los que les traen y la referencia con los padres era buena pero es también muy buena la referencia con abuelos que están en una situación física, emocional y mental fantástica que han tenido unas profesiones que son impresionantes que tienes que aprovechar también claro hay que potenciar las actividades intergeneracionales”.

- ¿Cuántos artistas han estado involucrados hasta ahora?

“Es la galería de arte. Convertimos el pasillo del colegio en una galería de arte. En esta galería de arte nosotros pretendíamos que viniesen artistas de la ciudad. Hasta la pandemia conseguimos que nos viniesen cinco, cinco artistas. Eso te iba a preguntar, ¿cuántos artistas estuvieron involucrados y pudieron venir? En esta galería de arte hubo cinco artistas, intervinieron.

Pero después el sexto se nos quedó en el tintero, teníamos los cuadros allí, tuvimos que devolvérseles cuando comenzó la pandemia. Y ahí se terminó la galería de arte, que la quieren recuperar. Yo estaba hablando con Informante 1, director actual, y la quieren recuperar.

Esto es muy sencillo de recuperar. Porque no es una galería de arte solo para artistas, es una galería de arte también para el centro, como vas a ver ahora. Pero bueno, ¿qué hace un artista cuando va a este evento? El primero que tuvimos fue Nicolás Glez.

La idea de la galería de arte es de Nicolás Glez. Se presentó en el centro un día, cuando le conocí, y dijo, pero si tú aquí puedes hacer una galería de arte, ¿qué me dices, Nicolás? Pues sí, se hace de esta manera, y además vas a empezar con mis obras.

Se llevan allí las obras de un artista, el artista presenta sus obras a los alumnos, pero lo más importante es que después, con el propio artista, en el propio pasillo, tumbados en el suelo, trabajan las obras del artista con las orientaciones que les va a dar.

Luego fue Pilar Comonti, luego fue Carmen Gómez, luego fue el que es actualmente el concejal de deportes, bueno, su grupo de collage, que tiene un grupo de collage de artistas segovianos. Fueron cinco y luego ya se cortó cuando teníamos al quinto artista. Estaba preparado también Saura para hacer la introducción”.

- ¿Cómo ha sido la relación entre los artistas y la comunidad educativa a lo largo del proyecto?

“Bueno pues hemos tenido en general una relación extraordinaria muy buena sin que haya habido algunos piques que también nos han preocupado nosotros teníamos preparado una intervención con Gonzalo Borondo muy interesante, pero hubo un pequeño pique entre los artistas y bueno no quisimos entrar mucho a valorar porque el artista que nos estaba haciendo en ese momento la intervención también era interesante.

Pero las relaciones con los artistas yo te diría que yo soy ya te he dicho que soy un amante del deporte he sido siempre deportista no de elite para mí mucho menos siempre de los de disfrutar con el deporte y las relaciones con los deportistas siempre son encontrar gente sana pero dentro del arte te encuentras gente super sana es una gente que bueno pues eso está haciendo lo que le gusta y que se ha liberado precisamente haciendo lo que le gusta muchas personas artistas han tenido que hacer otras cosas y al final sabes cuando

recuperan el carácter artístico cuando se jubilan así que en el arte también hay gente muy sana”.

- ¿Han sido proyectos largos o participaciones concretas?

“Al principio tratamos que las intervenciones fuesen como pequeños gestos precisamente para no generar en la gente esa idea es que no se da clase es una de las ideas más repetidas. Te encuentras con gente que todas estas cosas les parecen una pérdida de tiempo, estamos perdiendo el tiempo en clase, así no vamos a ninguna parte. Luego mira cómo están los chicos de lectura mira cómo están los chicos de matemáticas y de operaciones mira como yo te puedo asegurar que con el tiempo esto se verá con el tiempo porque esto es como los árboles se verá con el tiempo se va a ver que no solo no interfiere, sino que ayuda todo lo que es el arte, las actividades extraescolares, el deporte ayuda a mejorar los resultados educativos”.

- ¿Los artistas proponían la acción o la proponía el docente/centro?

“Algunas veces nos han llegado a acciones propuestas por los artistas sobre todo a raíz de que ellos ya conocían la situación de la Aneja pero al principio fuimos también nosotros los que tuvimos que tirar de ello con algunos fracasos te voy a decir en concreto una de las de los planteamientos para nosotros más importante que teníamos era el convenio hacer un convenio con la escuela oficial de artes de Segovia ¿no te das cuenta que la teníamos ahí mismo a 200 metros del colegio? en la calle real que es el centro referente del bachillerato de artes en Segovia y de los cursos monográficos de arte.

Para mí desde luego ha sido uno de los las frustraciones más grandes que he tenido dentro de este programa porque para mí era fundamental que nuestros alumnos hubiesen tenido una reunión como referente a estos alumnos que están aprendiendo arte y hemos hecho programas y proyectos en común así que ya ves que ha ido un poco del trabajo”.

- ¿Eran propuestas para clases concretas o para todo el centro?

“En principio se pretendía llegar a todo el centro, pero claro las intervenciones hay veces que no se puede llevar a todo el centro porque un artista no se puede diversificar tanto por ejemplo hay visto a Nicolás, estuvo haciendo intervención una en quinto y sexto no me acuerdo bueno una en cada ciclo tuvo un infantil hizo una en cada ciclo. Carmen que fue la que más intervenciones hizo yo creo que hizo casi todas las clases, pero normalmente se intentaba que llegase a todo el centro.

Cuando hacíamos actividades como la semana de los cortos iba a todo el centro a las proyecciones como eran cortos eran diez minutos, quince minutos. Algunos un poquito más, pero diez quince minutos procurábamos que fueran los cortos para aficionarles al cine eran absolutamente todos los alumnos.

Otra cosa que se me ha olvidado decirte es que en nuestro centro durante todo el día procurábamos tener una música de fondo exterior que es Radio Nacional de España Radio Clásica, yo en este sentido tengo unas experiencias que son súper agradables con esto la música clásica produce unos efectos súper relajantes, súper estimulantes aunque lo estés oyendo muy de fondo a un nivel muy bajito que es de lo que se trata tú sales tú sales al servicio y estás escuchando la música clásica como en Radio Nacional de España es continuo no tenían ningún problema”.

- ¿El alumnado ha participado activamente en las decisiones creativas?

“Siempre se procuraba que no solamente vieses, sino que actuaras porque viendo se aprende, pero actuando muchísimo más lo que pretendíamos siempre era, vas al museo que está establecido por su propio criterio tienes la visita a unas determinadas obras que eso ahora se hace muy bien es que antiguamente te enseñaban el museo entero los alumnos aburrían abrían la boca terminaban de ver el museo y decían ¿y ahora qué? ahora me los tengo que llevar al parque de atracciones que es lo que hacían muchas veces les decían vamos al museo del Prado y terminamos vamos al parque de atracciones para animarles porque si no en el museo del Prado se habían dormido todos, ahora nos van a enseñar un conjunto pequeño de obras significativo de obras y después con esa base de lo que han visto se actúa y esto es un poco el criterio en todos los casos ver y actuar que si no se entiende ¿de qué nos sirve el arte? si no hay una manifestación artística por parte del alumno”.

- ¿Qué impacto cree que tienen estas actividades en la creatividad del alumnado?

“Toda porque las actividades en las cuales la creatividad del alumnado fluye en el resto de las actividades del centro salvo que tengas ya profesores que apliquen que les hemos tenido algunas metodologías novedosas como pueden ser las metodologías estas del Flipped Classroom, claro pues eso cosas ya novedosas de que los alumnos son los que se preparan las clases en fin cosas de estas tenemos todavía muchísima clase magistral o no decir alarmantemente clase magistral te pasas hablando pa pa pa pa pa pa pa una hora

entera como estoy haciendo yo contigo y no has dado participación al alumno absolutamente para nada.

Entonces el arte tiene esa misión primero es una actividad que a todo el mundo le gusta ya te digo cuando quitamos las edades mayores ya empiezan a decir es que yo no es que eso no sé dibujarlo es que eso no sé hacerlo y tienes que hacer ver que tu arte no es el arte que tú lo estás viendo por ahí figurativo es el tuyo es tu forma de interpretarlo y a lo mejor es tan buena como otra.

El arte como el deporte son actividades intrínsecas en el alumno o sea es que les gustan por sí mismas no necesitas hacer ninguna motivación especial, pero si aparte tú las fundamentas las bases en algo y se las das ya muchísimo con mucho más aliciente y qué impacto tienen esas actividades”.

¿Y en el resto de aprendizajes?

“El arte sana y cura, te hace sentirte bien emocional y físicamente, pero a parte de eso, se ha comprobado que el arte en la escuela, igual que el deporte en la escuela bien realizado, te produce beneficios en los resultados académicos en general. También te tenía que hablar de la clase de plástica la reducimos a una clase de plástica a la semana, colocada los viernes a última hora para relajarles, se convierte en una manifestación de estas incongruencias en la educación”.

- ¿Cuál es el plan para el futuro?

“Formación de docentes es otra cosa fundamental. La formación de docentes tiene que ser obligatoria y en horario lectivo, y se hace en el proyecto educativo del colegio te manda. Toda la formación del proyecto educativo del arte, tiene que estar relacionado todo el año con el arte. Hacer formación en el centro y vamos a traer a gente que nos van a hablar de como introducir el arte en la escuela, recuperar la galería de arte es facilísimo, tienes que hablar con artistas que sean muy arriesgados.

Basarla no solo para los artistas consagrados, es una galería para los artistas en proceso de formación, que son nuestros alumnos, sus dibujos tienen que estar. Los dibujos que hacían con los artistas estaban en la exposición y ver las interpretaciones que hacían los niños de sus obras y se quedaban alucinados de las interpretaciones tan buenas que hacían de sus propias obras”.

- ¿Cómo influye en la identidad del centro y en la sensación de pertenencia?

“Absolutamente todo, un centro tiene que tener unas señas de identidad. Tenemos el currículo que tenemos que cumplir todos, pero después cada centro tiene que tener un carácter propio, una identidad.

Tú que eres un centro de barrio, como Martín Chico, pues una Comunidad de Aprendizaje, que cosas más bonitas. Aquí nosotros teníamos un salón de actos donde toda la gente identifica con el cine club, con un montón de actividades. Tiene un valor que ya por sí mismo, te ha dado una pista de por donde tiene que ir.

Hay que tener una identidad, unas señas de identidad, hay que ser un centro con una idiosincrasia determinada. Yo no entiendo el centro cárcel, no me sirve para mis principios”.

Anexo 3: Cuestionario de los artistas y docentes

Formulario sin título

Preguntas Respuestas Configuración Puntos totales: 0

Sección 1 de 7

Presentación y consentimiento informado

B I U **↻**

El presente cuestionario es parte del Trabajo Final de Máster de la Universidad de Valladolid y se centra en cómo la presencia de artistas en el aula puede convertirse en una herramienta transformadora para la educación artística, a través de un estudio de caso en el CEIP Fray Juan de la Cruz (Aneja). El objetivo principal es comprender cómo se ha llevado a cabo esta colaboración entre docentes y artistas, así como los aprendizajes que han surgido de estas experiencias.

Este cuestionario está dirigido a artistas que han participado, especialmente en proyectos vinculados a la educación artística.

Este trabajo está siendo realizado por Marta López Recuerdo, estudiante del Máster en Investigación e Innovación educativa y está dirigido por la profesora Carmen Gómez Redondo.

Tratamiento de los datos

La participación es totalmente voluntaria y anónima. Los datos recogidos se utilizarán exclusivamente con fines académicos y de investigación. Serán almacenados de forma segura a través de Google Forms y se eliminarán después de un máximo de dos años.

Formulario sin título

Preguntas Respuestas Configuración

Cuestionario docente

B I U **↻**

Este cuestionario forma parte de una investigación educativa que busca comprender cómo los docentes perciben el proyecto artístico que se ha desarrollado en el centro. A través de una entrevista con el director, se han recogido datos sobre las actividades, el papel de los artistas, la participación de los alumnos y la conexión con la comunidad educativa.

Tu participación será fundamental para contrastar esta información, evaluar el impacto del proyecto y reflexionar sobre su futuro. Las respuestas serán anónimas y se utilizarán únicamente con fines académicos. ¡Gracias por tu colaboración!

Este formulario recoge automáticamente los correos de todos los encuestados. [Cambiar configuración](#)

1. ¿Desde cuándo se desarrolla el proyecto artístico en el centro?

Menos de 5 años

Entre 5 y 10 años

Anexo 4

Tabla 8. *Respuesta de los artistas al cuestionario*

¿Cuál es su sexo?	-Hombre -Hombre -Mujer
¿En qué técnica o disciplina artística te concentras principalmente en tu trabajo?	- Cerámica artística artesanal -Collage/textil -Pintor
¿Cuántos años de experiencia tienes como artista en activo?	-Más de 10 años
¿En qué fecha o periodo estuviste involucrado en la intervención artística en el centro Aneja?	-Después de la Pandemia de Covid-19, hace 4 años -2017/18 -2016-2022
¿Consideras que la intervención artística que realizaste en el centro Aneja tuvo un impacto significativo en el alumnado?	-Puede, porque los azulejos que hizo están en la entrada de la escuela y lo ven todo el mundo -Sí
¿Piensas que, si la intervención hubiera durado más tiempo, habría tenido un mayor impacto en los alumnos?	-En principio siguen ahí los azulejos. Y su durabilidad es muy grande -Sí
¿Crees que la duración de cada sesión artística en el centro Aneja fue la adecuada para mantener el interés de los alumnos?	-Sí -No
¿Las obras que resultaron de tu participación siguen visibles en el centro?	-Sí -No
¿El proceso creativo se había diseñado previamente o fue surgiendo mientras se dialogaba con los niños?	-Surgió con el diálogo -Se desarrolló previamente
¿El proceso artístico siguió los pasos de tu propio proceso artístico?	-Sí
¿Se emplearon las técnicas y materiales que empleas en tu obra?	-Sí -No
¿Se emplearon los temas, colores y estilos de tus obras?	-Sí
¿Consideras que las obras realizadas se parecen a tus obras?	-En algunos aspectos sí, en otros no, al haber sido un encargo, ciertas cosas estaban definidas -Sí -No
¿Quién lideró todo el desarrollo del proceso creativo?	-Ambos, yo con cierta libertad respetando el texto y poniendo el logo de la escuela -Artista

¿El docente tuvo un papel activo durante las sesiones artísticas?	-No
¿Hubo coordinación previa entre el docente y el artista antes de iniciar la intervención?	-Sí -No
¿El docente actuó como apoyo durante el desarrollo de la propuesta?	-Sí -No
¿Tuviste la oportunidad de hablar directamente con los docentes del centro antes de que comenzara la intervención?	-Sí
¿Las familias participaron en alguna parte del proceso artístico?	-Sí -No
¿El personal no docente colaboró en alguna fase del proyecto?	-Sí -No
¿Crees que esta actividad ha tenido impacto en la comunidad educativa?	-Sí
¿Cuál crees que fue ese impacto y en qué lo notaste?	-Fue algo realizado en común - La exposición era abierta para los vecinos, salió en la prensa. Los profesores me comentaban cuando me veían... - La relación entre el centro, la naturaleza, el arte y la obra en si misma
¿Te diste cuenta de algún cambio en la actitud de los alumnos hacia el arte durante la intervención?	-Sí -No
¿Crees que los alumnos mejoraron su capacidad de expresión a través de lenguajes artísticos?	-Sí -No
¿Piensas que la intervención artística ayudó a estimular el pensamiento creativo de los alumnos?	-Sí
¿Notaste mejoras en el trabajo en equipo entre los niños durante el proyecto artístico?	-Sí -No

Fuente: *elaboración propia*

Anexo 5

Tabla 9. *Respuesta de los docentes al cuestionario*

¿Desde cuándo se desarrolla el proyecto artístico en el centro?	- Menos de 5 años - Entre 5 y 10 años - Más de 10 años - No lo sé
¿Para qué se planteó el proyecto?	- Por no haber suficientes horas en educación artística

	<ul style="list-style-type: none"> - Para fundamentar un nuevo proyecto educativo, dotando al centro de una singularidad y de una identidad propia, con referencia a la educación artística y la participación de la comunidad educativa - Dar al arte la importancia que se merece desde edades tempranas de educación - Para dar una formación integral, la importancia de la expresión artística y comunicativa. - Para poner en valor la educación artística tan primordial para conseguir una educación integral de nuestros alumnos y a menudo, maltratada y menospreciada en el ámbito escolar. - Para tener una línea común de trabajo desde infantil hasta 6º de primaria
¿Qué actividades se han realizado?	<ul style="list-style-type: none"> - Exposiciones de arte (pintura, escultura, esgrafiado) - Conciertos musicales - Talleres artísticos - Actividades con familias - Otras
¿Cuántos artistas han participado aproximadamente?	<ul style="list-style-type: none"> - 7 o más - No lo sé
¿Qué tipos de profesionales han estado involucrados?	<ul style="list-style-type: none"> - Pintores - Escultores - Músicos - Fotógrafos - Docentes de conservatorio - Padres y madres artistas - Otros
¿Las actividades estaban abiertas a la comunidad, incluyendo familias, vecinos y otros centros?	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, definitivamente - Sí, a veces - No estoy seguro
¿Cómo fue la relación entre los artistas y la comunidad educativa?	<ul style="list-style-type: none"> - Muy cercana
¿Cuánto tiempo han estado en marcha las propuestas artísticas?	<ul style="list-style-type: none"> - Proyectos largos que se extienden durante meses o años. - Combinaciones mixtas, dónde algunas son más largas y otras más breves.
¿En qué niveles del centro se centraron las actividades?	<ul style="list-style-type: none"> - Infantil - Primaria (1º a 3º)

	<ul style="list-style-type: none"> - Primaria (4° a 6°) - Todo el centro
¿Quién solía proponer las actividades?	<ul style="list-style-type: none"> - El centro - El profesorado - El artista - Otro (especificar)
¿Los alumnos estaban involucrados en las decisiones creativas?	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, de manera activa - En parte
¿Qué opinas sobre cómo estas actividades han influido en la creatividad de los alumnos?	<ul style="list-style-type: none"> - No hemos realizado ninguna investigación. Creo q bien - En gran medida, pero siempre teniendo en cuenta la planificación, la continuidad y la sistematización - Han aumentado su creatividad - Muy positivamente - Ha influido muy positivamente - Positivamente. - Positivamente, son motivadoras
¿Y en otras áreas de aprendizaje?	<ul style="list-style-type: none"> - Se ha intentado globalizar estos proyectos con las diferentes áreas de aprendizaje - El arte en la escuela aparte de favorecer el bienestar físico, social y emocional del alumno, contribuye a unos mejores resultados académicos - Al ser un aspecto globalizador han mejorado varios ámbitos del aprendizaje - La creatividad forma parte de todos los ámbitos de la persona, por lo que influye a la hora de crear un pensamiento divergente y ver las demás áreas desde otras perspectivas - Ha influido también a nivel general. El arte tiene la capacidad de trastocar algunos de los viejos paradigma - Sin duda, de forma global. - Los motiva
¿Qué planes hay para el futuro del proyecto?	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliarlo - Retomarlo

Fuente: *elaboración propia*

Anexo 6: Captura de pantalla de Atlas ti donde relacionamos las categorías con las preguntas

1	Anexos	
2	Anexo 1: Entrevista al director del centro	
3	- ¿En qué momento comenzó el proyecto de los artistas?	11 ¿En qué momentos... 11 ¿Por qué se propuso este proyecto...
4	"El proyecto de los artistas comenzó hace unos 8 o 9 años. No puedo darte detalles concretos, ya que en ese momento no era responsable; era un profesor de Educación Física que estaba involucrado en eso".	11 Duración de las intervenciones
5	- ¿Por qué se propuso este proyecto?	11 Relación con la comunidad educativa
6	"Este proyecto se presenta como una forma de identidad para el centro, con el objetivo de dar voz y ofrecer alternativas a través de una galería de arte en el colegio. Se había notado que en el centro no se trabajaba de manera muy directa con las artes, así que se buscó que los niños tuvieran un contacto más cercano con ellas. La idea es que puedan apreciar las obras de artistas ya consolidados".	14 ¿Qué tipos...
7	- ¿Qué tipo de actividades se han realizado?	14 El proceso artístico guiado
8	"Principalmente, se llevaron a cabo talleres de exposición en la galería de arte, incluyendo un taller de esgrafado. Este proyecto duró entre 2 v 3 años, pero luego	

7	- ¿Qué tipo de actividades se han realizado?	14 El proceso artístico guiado
8	"Principalmente, se llevaron a cabo talleres de exposición en la galería de arte, incluyendo un taller de esgrafado. Este proyecto duró entre 2 y 3 años, pero luego llegó la pandemia y se interrumpió. También se organizaban visitas con los alumnos a los talleres artesanales en la Alameda de la Fuencisla. Carmen hizo una exposición y había muchos padres que eran artistas.	14 ¿Qué tipo de actividades se han realizado?"
9	Se realizaron actividades de pintura, escultura, fotografía y conciertos musicales; de hecho, los conciertos de música se reanudaron hace dos años. Las jornadas musicales se celebran una vez al mes, comenzando en infantil y ahora se han extendido a todo el centro".	
10	- ¿Cuántos artistas han estado involucrados hasta ahora?	17 El rol del maestro y del artista en el proceso
11	"7-8 artistas. El colofón lo tenemos este año. Dentro de la Real Academia de Historia y Arte de Sanquince, hay algunos alumnos pensionados de Bellas Artes, están durante meses aquí pintando. Como parte del proyecto, realizarán un mural en el colegio, dirigidos por el reconocido artista Gonzalo Borondo, quien además es padre de un alumno del centro. Es lo que creo que estamos intentando volver	17 ¿Cuántos artistas han estado...

10	- ¿Cuántos artistas han estado involucrados hasta ahora?	17 El rol del maestro y del artista en el proceso
11	"7-8 artistas. El colofón lo tenemos este año. Dentro de la Real Academia de Historia y Arte de Sanquince, hay algunos alumnos pensionados de Bellas Artes, están durante meses aquí pintando. Como parte del proyecto, realizarán un mural en el colegio, dirigidos por el reconocido artista Gonzalo Borondo, quien además es padre de un alumno del centro. Es lo que creo que estamos intentando volver otra vez".	17 ¿Cuántos artistas han estado involucrados hasta ahora?
12	- ¿Qué tipo de profesionales han participado: músicos, artistas, ¿o de otro tipo?	19 El rol del maestro y del artista en el proceso
13	"Desde hace un par de años desarrollamos una línea de trabajo vinculada a la música. Una vez al mes, padres y madres artistas ofrecen conciertos en el centro. Además, tenemos mucho contacto con la gente de conservatorio, lo que ha permitido tener tres conciertos de profesores de conservatorio. Una vez al mes es obligatorio, más todos los lunes que bailamos antes de entrar".	19 ¿Qué tipo de profesionales han participado?
14	- ¿Se realizaron actividades artísticas abiertas a la comunidad? (Familias, vecinos, otros centros...)	11 Relación con la comunidad educativa

	- ¿Se realizaron actividades artísticas abiertas a la comunidad? (Familias, vecinos, otros centros...)	11 Relación con la comunidad educativa
	"Sí, en este tipo de actividades participaron algunas familias. Por ejemplo, unos padres realizaron una exposición de fotografías, fueron ellos quienes propusieron la idea y la llevaron a cabo. En general, las familias estuvieron involucradas y colaboraron activamente cuando se desarrollaban este tipo de propuestas".	11 ¿Se realizaron actividades artísticas abiertas a la comunidad? (Familias, vecinos, otros centros...)
	- ¿Cómo ha sido la relación entre los artistas y la comunidad educativa a lo largo del proyecto?	19 El rol del maestro y del artista en el proceso
	"La relación que ha habido entre los artistas y la comunidad educativa era que los artistas venían como una vez o dos veces y les explicaban a los niños la temática de sus cuadros. Yo, como profesor de Educación Física tuve contacto con ellos, los conocía, pero sí que estaban muy involucrados porque la idea les parecía muy buena. Por eso, se va a retomar esa idea".	19 ¿Cómo ha sido la relación entre los artistas y la comunidad educativa a lo largo del proyecto?
	- ¿Han sido proyectos largos o participaciones concretas?	11 Duración de las intervenciones
	"La pandemia lo estropeo todo, esto es un proceso que se inicia y acaba con la pandemia. Se va a retomar a través de una formación que vamos hacer el	11 ¿Han sido proyectos largos o participaciones concretas?

- **¿Han sido proyectos largos o participaciones concretas?**

"La pandemia lo estropeo todo, esto es un proceso que se inicia y acaba con la pandemia. Se va a retomar a través de una formación que vamos hacer el profesorado de Educación Plástica, lo ideal es retomarlo el próximo año. Han sido participaciones concretas, con la visita de un artista cada tres meses. Además, se ha organizado un concierto al mes, más talleres".

- **¿Eran propuestas para clases concretas o para todo el centro?**

"Para todo el centro. Empezó siendo en Infantil, las jornadas musicales, lo que es la galería de arte para todo el centro. El autor expone unas charlas y les enseña a los alumnos".

- **¿Los artistas proponían la acción o la proponía el docente/centro?**

"La proponía el artista, si por ejemplo un artista quería dar un concierto aquí, a mi no me enseñaban que tipo de partituras iba a interpretar".

- **¿El alumnado ha participado activamente en las decisiones creativas?**

"Yo creo que el alumno ha participado activamente en los talleres que hacían los

12 ¿Han sido proyectos largos o participaciones concretas? 13 ¿Eran propuestas para clases concretas o para todo el centro? 14 ¿Los artistas proponían la acción o la proponía el docente/centro? 15 ¿El alumnado ha participado activamente en las decisiones creativas?

◊ Duración de las intervenciones

◊ Duración de las intervenciones

◊ El proceso artístico guiado

◊ El proceso artístico guiado

- **¿El alumnado ha participado activamente en las decisiones creativas?**

"Yo creo que el alumno ha participado activamente en los talleres que hacían los artistas. Desde el punto de vista manual, lo de preparar alguna cosa, no lo sé. Interventían porque el artista que venía les daba una charla. Yo recuerdo que, en los talleres de esgrafiado, hacían cosas".

- **¿Qué impacto cree que tienen estas actividades en la creatividad del alumnado? ¿Y en el resto de aprendizajes?**

"Fundamental, partimos de que la parte artística se trabaja muy poco el área de plástica porque se dan dos horas a la semana, es muy complicado adquirir el desarrollo creativo que tiene tener un alumno. Es muy importante que tengan conocimiento sobre el arte de otros artistas y que haya un espacio de arte. Como desarrollo integral, creemos que tiene influir evidentemente a la hora de percibir, sentir, expresar las cosas. Además, hay muchos aprendizajes que están relacionados con el tema artístico".

- **¿Cuál es el plan para el futuro?**

16 ¿El alumnado ha participado activamente en las decisiones creativas? 17 ¿Qué impacto cree que tienen estas actividades en la creatividad del alumnado? ¿Y en el resto de aprendizajes? 18 ¿Cuál es el plan para el futuro?

◊ El proceso artístico guiado

◊ Impacto en el aprendizaje de los niños

◊ El rol del maestro y del artista en el proceso

- **¿Cuál es el plan para el futuro?**

"Hablamos de un futuro inmediato, tenemos grandes carencias formativas a nivel artístico. Contamos con personas muy implicadas, participativas con el centro, tienen un ideario muy abierto. Este proceso pasa por una formación. Si tenemos claro que es necesario potenciar esta dimensión".

- **¿Cómo influye en la identidad del centro y en la sensación de pertenencia?**

"El alumno tiene que tener una señal de identidad que pertenece a un centro, tiene unas señas de identidad muy claras. Este centro tiene unas señas de identidad que ha sido participar en actividades complementarias y extraescolares, así como la implicación de la comunidad educativa. Los padres y madres tienen mucha fuerza, conocimiento y ayudan mucho. No podemos perder el contacto con la universidad. Los alumnos que pasan por la Aneja tienen un concepto de que han pertenecido a la Aneja. Porque la Aneja tiene una señal de identidad muy importante por el contacto con las personas de fuera. Siempre hay muchas personas aquí, es como un laboratorio de aprendizaje, esto influye mucho. Con el tema de artístico, están

19 ¿Cuál es el plan para el futuro? 20 ¿Cómo influye en la identidad del centro y en la sensación de pertenencia?

◊ El rol del maestro y del artista en el proceso

◊ Relación con la comunidad educativa

- **¿Cómo influye en la identidad del centro y en la sensación de pertenencia?**

"El alumno tiene que tener una señal de identidad que pertenece a un centro, tiene unas señas de identidad muy claras. Este centro tiene unas señas de identidad que ha sido participar en actividades complementarias y extraescolares, así como la implicación de la comunidad educativa. Los padres y madres tienen mucha fuerza, conocimiento y ayudan mucho. No podemos perder el contacto con la universidad. Los alumnos que pasan por la Aneja tienen un concepto de que han pertenecido a la Aneja. Porque la Aneja tiene una señal de identidad muy importante por el contacto con las personas de fuera. Siempre hay muchas personas aquí, es como un laboratorio de aprendizaje, esto influye mucho. Con el tema de artístico, están participando mucha gente. Hoy tenemos una marcha de unicef, porque estamos en la semana cultural. Además, han pasado alumnos de la universidad a dar charlas. Como señal de identidad, tiene que ser una señal de identidad tanto exterior como interior, por ejemplo; estamos en contacto con los alumnos que realizan dibujos, los del bachillerato de artes que está situado en la casa de los picos, y nos van hacer

21 ¿Cómo influye en la identidad del centro y en la sensación de pertenencia?

◊

identidad, tiene que ser una seña de identidad tanto exterior como interior, por ejemplo; estamos en contacto con los alumnos que realizan dibujos, los del bachillerato de artes que está situado en la casa de los picos, y nos van hacer esgrafiado en las paredes.

34 Es un centro que no tiene libros hasta 3º de primaria, se ha trabajado mucho con metodologías activas, con proyectos siempre se ha trabajado. Han tenido proyectos como el de carnavaleros, el festival de Navidad, los de infantil van a colonias, aprenden inglés y hacen actividades acuáticas los de 6º de primaria. Hay un proyecto MonteAneja que una vez al mes, intentamos con padres y profesores hacer una marcha, hay mucha unión con los padres, porque si algún padre propone hacer una marcha en julio, enviamos correos y quién se quiera apuntar, que se apunte.

35 Es un centro que está abierto, es atemporal, de tribu, es una cosa abierta, que no empezamos a las tres y acabamos a las cinco. Participación de comunidad educativa. A lo mejor no es al 100%, pero tú dejas la semilla. La última fue una marcha para alumnos de 4º, 5º y 6º, fue un domingo y fueron 15 alumnos”.

Anexo 7: imágenes de la galería de arte

Figura 14. Imágenes de los artistas en el centro



Fuente: imagen ofrecida por el director

Figura 15. Proyecto de Intervención Artística (PALA)



Fuente: imagen ofrecida por el director

Figura 16. Imágenes de las familias pintando la escultura del artista Iván Montero



Fuente: *imagen ofrecida por el director*

Figura 17. *Los alumnos de la IE pintando el logo del colegio*



Fuente: *imagen ofrecida por el director*

Figura 18. *Taller de plástica de Iván Montero*



Fuente: *imagen ofrecida por el director*

Figura 19. *Nicolás Gless*



Fuente: *imagen ofrecida por el director*

Figura 20. *Imagen del esgrafiado*



Fuente: *imagen ofrecida por el director*

Figura 21. *Imagen de fotografías*



Fuente: *imagen ofrecida por el director*

Figura 22. *Imagen de la galería de arte*



Fuente: *imagen ofrecida por el director*

Anexo 8: Enlaces de las entrevistas

<https://drive.google.com/file/d/1xvAIvmX-5ZLLVhh5-sPu6lq6yKoA-BuQ/view?usp=sharing>

https://drive.google.com/file/d/1xz7mBW_MhhCEo4G3mBBtHRKZ5s6vNirv/view?usp=sharing

https://drive.google.com/file/d/11nBF3hL1uFP6j4G6Wl44LMTykaqscnSl/view?usp=drive_link

Anexo 9: Enlaces de los cuestionarios

https://docs.google.com/forms/d/1_IhQ4yMQ-7Q35W0TAKMxqBZ7ed8AqbCGVUovEHRaOis/edit

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScvpOmK7tTNusGtovSuwP8l-nHroLiJXe56ftjrjDjdtUISDQ/viewform?usp=header>