

# **Traballo de Fin de Grao**

## **Grao en Mestre/a de Educación Primaria**

### **Oportunidade: Xullo 2015**

Máis alá dos estereotipos: problemáticas da Educación Artística e propostas de mellora

Más allá de los estereotipos: problemáticas de la Educación Artística y propuestas de mejora

Beyond the Stereotypes: Artistic Education Problems and Improvement Proposals



Autora: Díaz Torneiro, Lucía

## **Resumo**

A Educación Artística é unha materia que se atopa influenciada por diversos prexuizos e estereotipos presentes na sociedade actual que provocan que a maioría das persoas non valoren axeitadamente esta área e que o sistema educativo lle outorgue escaso recoñecemento no currículo educativo. O ámbito escolar en vez de constituír o principal medio de desterro de ditas problemáticas non fai máis que reproducir as mesmas debido á utilización de metodoloxías reprodutivas, como son as fichas, e a realización dos exercicios presentes nos libros de texto, actividades que se caracterizan por posuír un único resultado como válido e penalizar o erro.

Ante isto, a metodoloxía de talleres semella ser unha alternativa a considerar, pois a través dunha nova forma de organizar a aula traballase mediante proxectos nos que os nenos están continuamente a realizar tarefas e son os verdadeiros protagonistas do proceso a desenvolver; aspectos que se puideron explorar na investigación presente cunha proposta de talleres levada a cabo nunha aula de primaria.

## ÍNDICE

<b>Introdución.....</b>	<b>1-2</b>
<b>MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>2-15</b>
<b>1. As problemáticas da Educación Artística: prexuízos e estereotipos...2-6</b>	
1.1. Os prexuízos na Educación Artística.....	2-4
1.2. Os estereotipos na Educación Artística.....	4-6
<b>2. Os proxectos de traballo.....</b>	<b>6-10</b>
<b>3. Experiencias de referencia.....</b>	<b>10-15</b>
3.1. Reggio Emilia e a metodoloxía de talleres.....	10-14
3.2. Arkki e a educación cívica en arquitectura.....	14-15
<b>DESCRICIÓN DO PROCESO DE INVESTIGACIÓN E METODOLOXÍA..15-20</b>	
<b>4. Formulación e deseño da investigación.....</b>	<b>15</b>
4.1.Estado da cuestión. Problemáticas en torno á Educación Artística no alumnado de Maxisterio.....	15-18
4.2. Metodoloxía.....	18-19
4.3. Obxectivos.....	19-20
<b>A INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>20-39</b>
5. Consideracións sobre a Educación Artística nos mestres de educación primaria.....	20
6.Consideracións metodolóxicas sobre a Educación Artística na aula de primaria: O traballo por proxectos. Proposta práctica.....	20-39
6.1. Contextualización.....	20-21
6.2. Planificación.....	21-23
6.3. Temporalización.....	23
6.4. Obxectivos.....	23-24
6.5. Descrición e desenvolvemento das actividades.....	24-39
<b>7. Resultados.....</b>	<b>39-45</b>
<b>8. Conclusións.....</b>	<b>45-48</b>
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>49-50</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>51</b>



## Introdución

A falta de coñecemento e pouca formación previa do alumnado sobre a importancia da Educación Artística, provoca que os estudantes<sup>1</sup> cursen estas materias cunha serie de prexuízos presentes na nosa sociedade en torno á mesma, como, por exemplo, escasos contidos a aprender, a consideración da Educación Artística como unha materia “sinxela” e lúdica, só destinada a aquelas persoas que posúen “boas” dotes para o debuxo, -entendido este como debuxo de copia realista-, etc.

Por outra banda, a escasa formación comentada tamén afecta aos docentes encargados de impartir esta área, o que desemboca en que as diferentes sesións de Educación Artística estean destinadas á realización de actividades reprodutivas de modelos estereotipados. Así, é moi común observar como nas clases desta área se realizan exercicios como recortar e colorear figuras iguais, copiar a partir dun modelo xa dado previamente, elaborar tarxetas en torno a algunha festividade para felicitar á familia, pintar figuras de escaiola, etc.

Todas estas observacións constitúen a maior parte das miñas motivacións á hora de realizar o presente Traballo de Fin de Grao, pois a raíz de cursar as dúas materias de Educación Visual e Plástica impartidas na Facultade decateime de que a Educación Artística é unha área na que están presentes unha serie de prexuízos e estereotipos que dificultan unha visión máis ampla sobre a mesma e impiden o seu recoñecemento no currículo escolar. Así mesmo, os períodos de prácticas nos centros educativos tamén me serviron para corroborar as miñas consideracións anteriores, posto que en tódalas situacións observei como os alumnos realizaban exercicios dirixidos, que anulaban a experimentación e a produción de formas significativas para o neno.

O presente traballo xorde como unha busca de propostas que, tomando como referencia a metodoloxía de talleres e a Educación Artística, propoñan un modelo de educación máis alá dos estereotipos, baseado na diversidade e a diferenza, primando a identidade dos suxeitos e a súa autonomía en relación

---

<sup>1</sup> Ao longo deste documento empregáranse termos como “os nenos”, “os mestres”, “os alumnos”, etc., para referirse tamén ás nenas, ás mestras e ás alumnas. É dicir, usárase o masculino para abarcar tanto a suxeitos femininos como masculinos co fin de axilizar a lectura do documento. Non obstante, este modo de proceder combinárase co uso de termos xenéricos como “o profesorado”, “o alumnado”, etc.

coa sociedade na que viven e se desenvolven.

Este documento está formado por un marco teórico, no que se expoñen as principais achegas bibliográficas sobre os aspectos a tratar, os obxectivos que se pretenden acadar coa realización deste traballo, e unha parte práctica na que se amosa a investigación realizada, as conclusións ás que se chegou e as referencias da bibliografía consultada.

## **MARCO TEÓRICO**

### **1. As problemáticas da Educación Artística: prexuízos e estereotipos**

A Educación Artística é unha área que inclúe diversas estratexias e formas de crear imaxes, de tal forma que é moi difícil delimitar unha definición concreta sobre a mesma. Esta materia pode valerse de técnicas variadas como son o debuxo, o vídeo ou a fotografía e ademais carrega o emprego de multitude de materiais como pinturas, tecidos, pedras, madeira, plásticos, etc. Trátase dunha área que inclúe unha ampla gama de teorías e conceptos que facilitan a comprensión dos diferentes fenómenos visuais. (Marín, 2003).

A pesares de ser unha área máis que conforma o currículo educativo de educación primaria, o número de horas que se lle dedican semanalmente é escaso, feito que provoca que a maioría dos alumnos non teñan a mesma consideración cara esta materia que cara outras vistas socialmente como “máis importantes” e con maior carga docente. Unido a isto, existe un grande confucionismo e descoñecemento cara a dita área, o que fai que “se empreguen termos tales como manualidades, debuxo libre, desenvolvemento da motricidade fina, reprodución de estereotipos, como sinónimos de educación artística”<sup>2</sup> (Agra, M.J., 1994, p. 19).

#### **1.1. Os prexuízos en Educación Artística**

Unha das problemáticas que afectan á Educación Artística é a dos prexuízos, definidos pola Real Academia Galega na súa versión en liña coma unha “opinión concibida con anterioridade á experiencia” (Real Academia

---

<sup>2</sup> Tódalas citas directas incluídas neste documento aparecerán escritas en lingua galega, independentemente de cal sexa o idioma orixinal da fonte da que proveñan, co fin de facilitar a lectura e a comprensión do contido do traballo.

Galega, 2012).

No que á Educación Artística se refire, Marín (2003) sinala algúns dos prexuízos que existen en torno a este ámbito, prácticas que se deben evitar, os cales se explican a continuación:

-A Educación Artística non é unha materia distinta das demais que compoñen o currículo escolar. É dicir, non é unha área menos académica que o resto, o que acontece é que a maioría das aprendizaxes máis importantes desta materia non son memorísticas, ademais de que a maior parte dos problemas ou cuestións que se propoñen non presentan unha única resposta ou solución posible. Tamén é importante considerar que son moitas as ocasións nas que non se conta cunha fórmula exacta que permita valorar as solucións ás que chegan os nenos, pois é necesario apreciar o seu interese a partir das premisas coas que cada alumno traballa.

-A Educación Artística non está dirixida especialmente para aqueles individuos que presentan calidades ou dotes artísticas, senón que é importante para todos os alumnos, independentemente das habilidades e aptitudes que posúa cada un.

-Esta área non é manual fronte as outras que se caracterizan por ser puramente teóricas. É certo que a maioría dos coñecementos e aprendizaxes máis salientables de Educación Artística non se levan a cabo mediante a linguaxe matemática ou a linguaxe verbal, senón que predomina a linguaxe visual e as imaxes; non obstante, isto non quere dicir que se trate dunha simple habilidade perceptiva ou manual.

-A Educación Artística non debe quedar reducida a actividades de debuxo libre no caso do alumnado de menor idade e de debuxo xeométrico para os cativos máis maiores. Ademais, esta área tampouco se basea en levar a cabo un conxunto de exercicios soltos con motivo de festividades como o Nadal.

-Dita materia non se trata de imitar ou reproducir cousas “bonitas” que semellen ser decorativas ou obras de arte tales como: vasos, estampas, cadros con relevo, etc. Os nenos teñen as súas propias formas de expresarse valiosas por si mesmas, de aí que o importante das producións realizadas polo alumnado non é que se parezan á realidade, senón valorar as súas propias creacións, froito dun proceso de descubrimento mediante a experimentación

con técnicas e materiais.

-Dado que o alumnado accede a todas as áreas que conforman o currículo cunha serie de actitudes adoptadas polo conxunto da sociedade cara cada tipo de coñecemento, a Educación Artística non debe contribuír a reproducir os prexuízos existentes sobre a arte, senón que debe desactivalos. Para logralo, será fundamental conseguir que os alumnos cambien de actitude ata valorar os esforzos por atopar novos conceptos visuais e novas imaxes.

-A creatividade non é a única calidade importante na Educación Artística, pois nela tamén interveñen outros coñecementos e capacidades. Ademais, a capacidade creativa ou creatividade tamén está presente noutras áreas como son a ciencia e a tecnoloxía.

-A Educación Artística non debe limitarse única e exclusivamente á aula xa que as imaxes de maior relevancia visual para o alumnado, como a arquitectura, paisaxe, deseño, cultura audiovisual, atópanse fóra dos centros educativos. Por iso, é recomendable que se dediquen varias sesións desta materia en saír a observar e a percorrer a contorna. Do mesmo xeito, tamén é favorable que acudan á aula artistas e profesionais da arte para que lle amosen ao alumnado a súa obra.

-Os contidos, as aprendizaxes, as metodoloxías e os enfoques da Educación Artística non deben constituír un corpo pechado de coñecementos, senón máis ben todo o contrario; esta materia debe presentar un carácter aberto no que é imprescindible prestar especial atención ás transformacións producidas na cultura visual.

## **1.2. Os estereotipos na Educación Artística**

Segundo o dicionario en liña da Real Academia Galega un estereotipo é unha “idea ou expresión que por ser moi utilizada é totalmente convencional e carece de orixinalidade e de significación” (Real Academia Galega, 2012).

Se nos mergullamos en materia artística, Víctor Lowenfeld (1973) na súa obra “El niño y su arte” foi un dos primeiros autores en evidenciar os efectos negativos que provoca no alumnado a utilización de libros de colorear ou a imitación de modelos. Lowenfeld sostén que o feito de que o neno teña que cingirse a unha contorna predeterminada vai provocar que o discente non teña a posibilidade de resolver de xeito creativo as súas propias relacións;

ademais de considerar tamén que o coloreado dunha figura tampouco da lugar a que o cativo alivie as súas propias tensións ou a que exprese as súas ansiedades.

Ademais, outra desvantaxe que posúen este tipo de libros, segundo este mesmo autor, é que se o que deben colorear os alumnos é unha figura determinada, un elefante, por exemplo, e máis adiante o mestre lles pide que debuxen dito animal, eles argumentarán que non o saben debuxar posto que lembrarán a figura que colorearon e queren facelo exactamente igual á do debuxo; infravalorando as súas producións e propiciando que se crean incapaces de debuxar.

Inmanol Aguirre (2000) pola súa banda define os estereotipos como “o uso e abuso de esquematismos gráficos, cromáticos ou plásticos que, sendo alleos á expresividade singular e natural das experiencias infantís, poboan a xeneralidade das súas producións plásticas” (p.243). Segundo este autor, a medida que os nenos van medrando aumenta o emprego de elementos preconfigurados, de aí que o papel dos mestres de Educación Artística sexa o de desterrar do imaxinario do alumnado ditos esquemas. Non obstante, é unha realidade que, na práctica educativa, se empregan moitos estereotipos. A continuación coméntanse dous dos máis frecuentes:

-A imitación de debuxos animados presentes na televisión, especialmente os de Walt Disney; de modo que cada vez é máis común ver nas aulas actividades nas que están presentes imaxes que proceden deste ámbito. Ditas imaxes non fan máis que infravalorar as capacidades perceptivas dos cativos, xurdindo algo semellante a un falso imaxinario infantil como resultado do uso abusivo destas representacións en todos aqueles elementos dirixidos aos nenos, incluídos aqueles especificamente escolares.

-O emprego de representacións simbólicas seleccionadas por un grupo cultural específico como os soles, as árbores, as casas, etc., ademais doutras tan habituais como a forma redondeada das caras, os bonecos feitos mediante palotes, etc.

Cabe ter presente que estas dúas solucións plásticas a pesares de que son moi empregadas debido a que poden coincidir co modo no que os nenos perciben o mundo a unha idade determinada, constitúen á súa vez un conxunto de elementos a evitar en Educación Artística posto que provocan que o

alumnado perda a súa potencia creadora e imaxinativa. (Aguirre, 2000).

## **2. Os Proxectos de Traballo**

Segundo Pozuelos (2007) “propor a ensinanza a partir dun traballo por proxectos non é, como en ocasións se pensa, unha novidade” (p.14). De feito, segundo este autor só fai falla deter a atención en calquera alternativa educativa proposta para evitar a reprodución memorística de contidos pechados e atopar un modelo que trata de implicar ao alumnado nun proceso baseado na elaboración de producións orixinais.

Howell e Knoll (citados en Pozuelos, 2007) comentan que na ensinanza da arquitectura do século XVI xa aparecen documentados os antecedentes do traballo por proxectos, sucedendo o mesmo no século XVIII á hora de preparar estudos de enxeñaría de diversas institucións de Europa e América do Norte. É no século XIX cando as propostas anteriores se trasladaron das ensinanzas técnicas e superiores a estudos secundarios e, posteriormente, á educación primaria.

Knoll (citado en Pozuelos, 2007) afirma que existen dous modos diferentes de levar a cabo un traballo por proxectos. O primeiro deles consiste en outorgar as habilidades e nocións necesarias en primeiro lugar para aplicarlas posteriormente nun proxecto concreto. Por outra parte, tamén se pode optar por un modo de traballo que carece de instrución previa, polo que o proceso consiste en elixir unha idea determinada e empregar os coñecementos necesarios para resolver o problema exposto. Seguindo a este mesmo autor, en ambos modos a reflexión aparecería integrada en tódalas fases do proxecto.

A finais do século XIX e a comezos do XX foron xurdindo e consolidándose unha serie de principios alternativos ao modelo tradicional de ensinanza que, a pesares de que cada un deles posúe uns signos propios de identidade, todos coinciden na importancia da actividade, da experiencia directa, na necesidade de contactar co entorno, na conexión coa vida cotiá do alumnado e na participación dos estudantes; é dicir, no que se coñece como a ensinanza centrada no neno. É neste contexto de cambios tanto pedagóxicos como culturais cando aparece o concepto de proxecto ou de plan de traballo, definido por Pozuelos (2007) como unha:

Estrutura organizativa da experiencia escolar que resultou amplamente aceptada e rapidamente incorporada pola maioría das propostas renovadoras que vían nesta distribución do currículo un formato máis acorde cas propostas dunha ensinanza baseada na intervención directa cos escolares ( p.15).

Segundo Sales (2004) na actualidade, a escola intercultural e inclusiva que se pretende acadar require que se establezan novas propostas curriculares caracterizados por seren máis abertas, cooperativas e democráticas. Dita proposta poderase levar a cabo mediante a metodoloxía dos proxectos de traballo, pois esta permite atender á diversidade tanto de alumnos coma de profesores. Dita metodoloxía require da reforma de todo o proceso educativo: currículo, organización, dinámica escolar, etc. Torres (citado en Sales, 2004) establece unha serie de argumentos que xustifican a organización do currículo de xeito globalizado na aula mediante o traballo por proxectos:

- Favorecer que o alumnado traballe con contidos culturalmente relevantes.

- Facilitar que determinados contidos como as guerras, a paz, a educación sexual ou a ecoloxía, os cales son abordados dende diversas áreas de coñecemento, sexan impartidos realmente e non queden relegados a un segundo plano.

- Contribuír a pensar de xeito interdisciplinar e á creación de hábitos intelectuais que obriguen a ter en conta as diversas intervencións humanas dende todos os puntos de vista posibles.

- Favorecer a identificación e apreciación de valores, ideoloxías e intereses presentes en todos os aspectos sociais e culturais.

- Contribuír a que o corpo docente traballe de xeito colaborativo, sentíndose partícipes dun equipo con metas comúns.

- Estimular ao alumnado a analizar os problemas que se presenten e a buscalles unha solución. Isto vén motivado debido a que os contidos obxecto de estudo sempre estarán relacionados con cuestións reais e prácticas, feito que provocará que se esperte o interese e a curiosidade dos nenos.

Por outra parte, Aguilar, Moliner e Sales (2004) sinalan que son seis os principios básicos dos proxectos de traballo: a aprendizaxe significativa, unha

actitude favorable para a aprendizaxe, previsión dunha estrutura secuencial dos contidos, dotar de funcionalidade os contidos a aprender, memorización comprensiva e avaliación de todo o proceso. A raíz destes principios despréndese que os elementos esenciais dos proxectos de traballo son a globalización, a significatividade e a interacción.

Segundo a Aguilar et al. (2004) o traballo por proxectos xorde “a partir dun feito ou unha situación problemática que provoca interese, curiosidade ou perplexidade nos alumnos e alumnas e é similar a un proceso de investigación científica” (p.4) Segundo estes mesmos autores, os proxectos de traballo destacan por seren abertos e flexibles debido a que se van articulando a medida que se levan a cabo. Cabe destacar que nesta metodoloxía a observación, a exploración e a colaboración desempeñan papeis fundamentais, pois a súa avaliación ademais de permitir regular todo o proceso seguido, tamén constitúe unha útil ferramenta que facilita o progreso das aprendizaxes.

Cabe ter presente que o feito de traballar con proxectos contribúe, tal e como sinala Hernández (2000), a que o alumnado adquira diversas competencias relacionadas cos aspectos que se sinalan a continuación:

- A construción da súa propia identidade mediante os distintos interrogantes que se irán formulando ao longo do proceso, o que provocará que elaboren as súas propias interpretacións sobre o mundo e sobre a realidade.

- A autodirección, a cal se ve evidenciada no desenvolvemento das súas propias iniciativas e tamén a través doutros procesos como son a investigación ou a indagación.

- A inventiva, mediante a exploración creativa de recursos alternativos aos recollidos nos libros de texto.

- A crítica, baseada en cuestionar, revisar, analizar e interpretar os diferentes contidos a traballar.

- A presentación e a resolución de problemas, así como o desenvolvemento de estratexias analíticas e avaliativas.

- A integración conceptual a través da síntese de ideas, experiencias e información recollida en fontes diversas.

- A toma de decisións, pois o alumnado deberá ser capaz de determinar o que é de maior relevancia na investigación para incluílo no proxecto e comunicalo posteriormente.

-A comunicación interpersonal, evidenciada á hora de contrastar as opinións coas do resto de compañeiros mediante a linguaxe escrita ou ben mediante outra forma de representación.

Se se segue este modo de traballar, o papel dos mestres céntrase en propor os obxectivos a acadar polos estudantes, seleccionar os conceptos e os procedementos implícitos no proxecto, presecuencializar os posibles contidos a traballar tomando como referencia as respostas dos alumnos, deseñar e presentar as distintas actividades, exercer como facilitadores ofrecéndolles aos nenos tódolos recursos, materiais e información necesaria; recoller e interpretar as achegas do alumnado e analizar o proceso individual seguido por cada alumno, centrándose en valorar que foi o que aprenderon e como traballaron.

Por outro lado, os estudantes desempeñarían numerosas funcións, tales como: propor temas posibles sobre os que traballar, levar a cabo unha avaliación inicial expoñendo que é aquilo que saben sobre a liña temática a tratar, levar a cabo propostas de ordenación de contidos, buscar diversas fontes de información, planificar o traballo, tanto o individual como o realizado en pequeno grupo e aquel no que participa toda a clase en conxunto; centrarse no tratamento da información dende as diferentes actividades, reflexionar sobre a información atopada de xeito individual, levar a cabo unha autoavaliación e afondar sobre o proceso seguido en todo o traballo realizado. (Sales, 2004).

Ademais, tal e como sinala Hernández (2000), os alumnos teñen a posibilidade de “participar no proceso de planificación do seu propio percorrido de aprendizaxe e fomentar con elo o seu interese por seguir aprendendo fóra da escola e ao longo da súa vida” (p.5).

A pesares de que a expresión “traballo por proxectos” inclúe diversas experiencias prácticas posibles cómpre ter presente que dita denominación non se corresponde ca utilización dunha fórmula determinada que se repite de igual xeito en tódalas ocasións, é dicir, non se trata dunha metodoloxía que empregue un formato pechado para deseñar e planificar a labor docente. Do mesmo xeito, tampouco se debe confundir con aquelas tarefas que numerosos mestres mandan para realizar na casa aos seus alumnos/as, consistentes na maioría dos casos en consultar datos en enciclopedias e que rematan por ser exercicios de copia literal da información alí recollida. Polo tanto, é necesario diferenciar o traballo por proxectos de todas aquelas iniciativas que posúen

certa aparencia moderna e non obstante esconden os mesmos principios da ensinanza máis tradicional. (Pozuelos, 2007).

Actividades consistentes en cubrir fichas, responder a preguntas presentes en formularios ou realizar determinados experimentos de laboratorio tampouco implican que se estea traballando mediante proxectos. En definitiva, estruturar o currículo educativo en torno a proxectos de traballo non é un xeito de tratar unha necesidade puntual porque estea “de moda”, nin ensinar o mesmo doutro modo, nin levar a cabo unha avaliación dispersa; pola contra, pódese afirmar que si é un método de traballo mediante o cal se aborda o currículo partindo de temáticas relevantes e no que se integra o coñecemento tanto académico, coma o popular e o alternativo. Ademais, séguese un proceso organizado que se atopa aberto á participación de todos os membros da comunidade educativa e no que se realiza un tipo de avaliación formativa; trátase de abordar temas interesantes para os alumnos, significativos culturalmente aos que se lles intenta dar unha resposta fundamentada e, por último, o traballo por proxectos caracterízase pola súa flexibilidade, pois acostúmase a traballar empregando hipóteses. (Pozuelos, 2007).

### **3. Experiencias de referencia**

Este apartado céntrase nalgúns metodoloxías de referencia na Educación Artística que contribúen non só a eliminar os estereotipos e os prexuízos existentes en torno a esta área, senón tamén a “manterse ao lado dos nenos, construindo contextos nos que poidan examinar as súas propias ideas e hipóteses, individualmente ou en grupos, e discutindo con amigos ou mestres”; (Vecchi, 2013, p. 44).

#### **3.1. Reggio Emilia e a metodoloxía de talleres**

Reggio Emilia é unha cidade duns 170.000 habitantes situada ao norte de Italia que destaca por inverter parte dos seus recursos económicos en levar a cabo unha rede de máis de trinta centros municipais de educación infantil. Dito proxecto educativo xurdiu fai uns corenta anos e nun primeiro momento estaba dirixido polo pedagogo Loris Malaguzzi.

Actualmente Reggio Emilia goza dunha grande reputación mundial no ámbito pedagóxico que se evidencia ca gran cantidade de países que

recoñecen a influencia da pedagogía de Reggio. As diferenzas deste sistema comezan ca nomenclatura para designar aos centros educativos; así, o “niño” é o nome que se emprega para referirse ao centro ao que acoden nenos de idades entre os tres meses e os tres anos, a “escola da infancia” é o lugar para nenos de entre tres anos a seis, idade na que ingresarían nas escolas obrigatorias.

Outra diferenza ten que ver co persoal que interactúa co alumnado nas escolas de Reggio Emilia, pois ademais dos mestres atópanse as pedagogas, persoas que posúen un título superior en psicoloxía ou en ciencias da educación e que traballan cun reducido número de alumnos para axudarlles a desenvolver os distintos coñecementos mediante a documentación pedagóxica. Estas profesionais traballaban cos nenos sen separar a teoría da práctica e tratando de equilibrar os seguintes compoñentes da sociedade: os nenos, os mestres, as familias, o poder político da cidade e a política nacional. Cabe sinalar que o seu traballo non é nada doado xa que o feito de relacionar axeitadamente as teorías de referencia co que se está a facer nas aulas é verdadeiramente complexo. Tal e como di Vecchi (2013): “quizáis para as pedagogas, o maior risco que evitar é repetir fermosas teorías sen expoñelas lúcida e constantemente ao intercambio crítico ca realidade das escolas que coordinan” (p.113).

Por outra banda atópanse as talleristas, aquelas persoas que están formadas en torno ás artes visuais e traballan de maneira conxunta cas mestras dende un taller situado nos niños ou nas escolas infantís, co obxectivo de construír o coñecemento partindo do desenvolvemento das linguaxes visuais tanto de nenos como de adultos.

Segundo o dicionario da Real Academia Galega na súa versión en liña o termo “taller” designa o seguinte: “lugar onde se traballa nunha actividade ou oficio de carácter manual”; aínda que tamén se dá a seguinte acepción: “seminario para a aprendizaxe práctica dunha actividade creativa” (Real Academia Galega, 2012).

Se nos seguimos centrando en Reggio Emilia, Vecchi (2013) cita a Malaguzzi (1998):

Pero o taller era, ante todo, un lugar de investigación (...) Sempre

consideramos un privilexio ser capaces de atopar os múltiples e fascinantes xogos aos que se pode xogar cas imaxes: converter unha papoula nunha mancha, unha luz, unha ave en voo, unha pantasma iluminada, un conxunto de pétalos vermellos nun trugal verde e amarelo...” (p.53).

Pódese afirmar polo tanto que en Reggio Emilia dáselle un xiro ao concepto de taller, referíndose aos sitios nos que o traballo de proxectar ten que ver con tomar forma a través da acción<sup>3</sup>; un lugar no que as mans, a racionalidade, as emocións, a imaxinación e o cerebro traballan de xeito cooperativo.

Unha característica dos talleres de Reggio é que aproveitan as posibilidades que ofrece o espazo arquitectónico do que se dispón, sendo amplos para que poida haber varios nenos e actividades simultaneamente. Ademais, están amplamente equipados, contando cunha gran gama de diversos materiais: colectores, mesas, ordenadores, impresoras, cámaras dixitais, un forno para traballar con cerámica, un magnetófono, un microscopio, distintos tipos de cores, arxila, arame, material reciclado, etc. Do que se trata é de que o alumnado dispoña dunha gran diversidade de materiais que lle permitan ter experiencias o máis variadas posibles para lograr que o seu pensamento se oriente cara a diferenza e singularidade de experiencias.

Con respecto ás talleristas sábese que son persoas que non contan coa titulación de Maxisterio, senón que posúen formación artística e acceden ás escolas mediante unha oposición. Ademais do seu labor no taller tamén son as encargadas de comunicarse coas familias e coa comunidade.

En canto á organización dos talleres cabe dicir que se leva a cabo mediante quendas a través das cales van accedendo un número reducido de alumnos/as cada vez; é dicir, o que se fai é expandir o taller ás distintas aulas e á escola en xeral. Trabállase mediante proxectos e vai ser o progreso e os avances en ditos proxectos o que determinen a estancia dos nenos no taller. Deste modo, trátase de equipar as aulas ca maior cantidade de material posible para que os alumnos teñan a oportunidade de vivir o maior número de experiencias posibles tanto dentro do taller como na aula. Así poderá darse a

---

<sup>3</sup> Ver figura 1 no anexo 1.

situación de que tanto a tallerista traballe xunto cas mestras nas clases como que estas últimas traballen no taller co alumnado. (Vecchi, 2013).

Se se segue a metodoloxía dos talleres o que se conseguirá é crear o que Loris Malaguzzi denomina como unha “escola amable”, unha escola típica de Reggio Emilia que presenta as seguintes características:

-As paredes desta escola falan por si mesmas debido á documentación estética que presentan, sen imaxes estereotipadas e a través de múltiples fotografías significantes e de textos seleccionados.

-As paisaxes luminosas, cromáticas, sonoras e táctiles compoñen o aire desta escola, unha escola na que se respira harmonía, tranquilidade e serenidade.

-Os nenos dispoñen dunha gran multitude de materiais (non só comerciais) que poden agrupar en combinacións variadas.

-É un lugar no que prima a curiosidade, as gañas de aprender, de explorar, de coñecer, etc.

-Nela os distintos profesionais que a conforman levan a cabo procesos de investigación, de observación, de documentación, de reflexión, de toma de notas, de interpretación, etc.

-Concédenselle moita importancia ás preguntas que formule o alumnado, polo que se potenciará a escoita e explicaranse as virtudes das dúbidas e da curiosidade.

-Contexto no que os mestres non berran, senón que acompañan coa súa mirada os procesos de aprendizaxe dos nenos.

-É unha rede de tempos na que cada instante é un momento educativo único: a entrada do alumnado na escola, o baño, a comida, a sesta, as propostas educativas...

-Nunha escola amable os nenos non se moven a través de filas ou ringleiras controladas.

-É un recinto que favorece o contacto cas familias dos alumnos, polo que nais, pais, avós e avoas entrarán nas clases para observar, ver, permanecer e dialogar o tempo que eles consideren oportuno.

-Trátase dunha escola na que se sente pracer tanto pola estética coma por pensar e sentir xuntos.

-Un lugar no que se ten vitalidade e sentido do esforzo por aprender

cada día.

-Unha escola onde as equivocacións e os erros vívense nun contexto de harmonía e de recoñecemento das diferenzas dos demais.

-Un lugar no que ten cabida a subxectividade do compañeiro.

-Unha escola optimista na que cabe esperarse de cada alumno o inesperado, pois cada un é capaz de realizar cousas infinitamente improbables.

-A profesión vese como misterio, paixón e aventura imprevisible.

-É un sitio pensado para nenos, familias e traballadores; un lugar no que os dereitos individuais de cada persoa poden atopar acollida, así como tamén intercambio e enriquecemento conxunto.

-Unha escola na que poder rir, divertirse e aprender transgredindo a tradición repetitiva sen fundamento. (Vecchi, 2013).

### **3.2. Arkki e a educación cívica en arquitectura**

Arkki é unha escola finesa de arquitectura na infancia e na mocidade, unha asociación sen ánimo de lucro especializada en ofrecerlles aos nenos e mozos de idades entre os catro e os dezanove anos formación arquitectónica e ambiental. A través de diversos clubs arquitectónicos semanais os participantes aprenden nocións arquitectónicas mediante proxectos<sup>4</sup> baseados en xogos nos que se inician na construción empregando materiais diversos.

Os principais elementos de investigación co alumnado de menor idade adoitan ser aspectos como as cores, o espazo, a luz, a sombra, os materiais, o espazo, a proporción, etc.; a medida que os nenos son máis maiores comezan a iniciarse co traballo dos arquitectos aprendendo a ler e a deseñar planos arquitectónicos e construíndo cabanas e refuxios.

A pesares de que os métodos empregados en Arkki son moi variados, nesta escola dáselle prioridade ao traballo en tres dimensións debido a que se considera de gran eficacia á hora de que os nenos comprendan como foi construído o seu entorno. Tódolos proxectos realizados planifícanse detalladamente a través de xogos, logrando que os nenos exploren o medio no que viven e favorecendo o desenvolvemento do seu pensamento espacial e da creatividade. O seu obxectivo é unha educación cívica en arquitectura xa que

---

<sup>4</sup> Ver figura 2 no anexo 1.

consideran que axuda a crear unha maior comprensión do entorno e a demandar un ambiente mellor no futuro. (Arkki, 2013).

## **DESCRIPCIÓN DO PROCESO DE INVESTIGACIÓN E METODOLOXÍA**

### **4. Formulación e deseño da investigación**

Neste capítulo explicase como xurdiu a investigación realizada, cal foi o proceso que se seguiu e os métodos empregados para levala a cabo e remátase ca exposición dos obxectivos que se pretenden acadar ca elaboración do presente documento.

#### **4.1. Estado da cuestión. Problemáticas en torno á Educación Artística no alumnado de Maxisterio.**

O presente curso concedéuseme a oportunidade de ser bolsreira de colaboración no departamento de Didáctica da Expresión Plástica, Musical e Corporal, concretamente no ámbito da Expresión Plástica. Como bolsreira, puiden asistir a algunhas das clases da materia de Educación Plástica I que se imparte na Facultade para desenvolver un labor de observación. Poder observar como o alumnado de segundo curso de Maxisterio realizaba actividades levadas a cabo por min anteriormente, cando cursei dita materia, foi o que me motivou a levar a cabo a miña investigación no ámbito da Educación artística; pois intrigábame saber máis sobre as problemáticas presentes nesta área, coñecer cáles eran as impresións de profesionais en activo -os mestres de primaria- en torno a este tema e tamén aprender a solucionarlas ca aplicación de novas metodoloxías.

A continuación explícanse diversas actividades realizadas na aula polo alumnado de segundo curso de Maxisterio, que exemplifican as problemáticas comentadas no Marco Teórico deste traballo.

##### **-Actividade 1: Análise de materiais: papel, barro e arame.**

A presente actividade posúe dúas partes, na primeira analízanse as propiedades do papel mentres que na segunda obsérvanse as do barro máis as do arame conxuntamente.

Na primeira delas repartiúselles a cada alumno un folio, dándolles a

premisas de que o manipulasen e que experimentasen con el tendo en conta as diversas propiedades que posúe o papel. Unha vez realizada esta manipulación e experimentación colocáronse as creacións resultantes no chan para analizalas conxuntamente co profesor da materia. Cabe sinalar que o que máis me chamou a atención foi que a maioría das creacións resultantes estaban estereotipadas, pois no chan podíanse ver abanos, lazos, barcos, flores... É dicir, os alumnos limitáronse a reproducir, coa axuda do papel, un coñecemento aprendido que xa sabían facer de antemán, sen deixar lugar polo tanto á experimentación co material. Deste modo, só existía un único resultado, sen darse outras posibilidades de experimentación. Ademais, cabe mencionar que unha vez que os estudantes reproduciron o estereotipo xa deron por concluída a actividade.

O que se acaba de comentar evidencia un alumnado formado nunha metodoloxía reprodutiva onde prima o resultado final fronte ao proceso; así, estes alumnos caracterizáronse por non establecer hipóteses, nin por existir diversidade nas reproducións resultantes. O grupo predominante foi o dos estereotipos, resultado da papiroflexia, é dicir, elementos xa aprendidos previamente que o alumnado reproduciu.

Tamén se puideron observar unha serie de propostas máis illadas do estereotipo, entendido como a reprodución dunha imaxe previa, porén foron minoritarias e na maioría dos casos non houbo proceso de experimentación, simplemente se limitaron a engurrar o papel ou a dobralo dando por rematada a tarefa.



A segunda parte da actividade, dedicada a experimentar co barro e co arame ofreceu resultados moi similares, pois ao igual que sucedeu no caso anterior, nesta ocasión tamén predominaron as imaxes estereotipadas procedentes do mundo infantil como son os soles, as xoaniñas, as flores, as bolboretas, etc. Unha vez máis os resultados salientan por seren demasiado uniformes e carentes de seguir o proceso de investigación consistente en observar, facer, probar, errar, volver a facer, etc.

-Actividade 2: Visualización do vídeo “Hot Tools” e experimentación posterior cos mesmos materiais.

Na seguinte sesión os alumnos puideron ver un vídeo denominado “Hot tools” no que se documenta o proceso de experimentación levado a cabo por un grupo de estudantes de deseño nunca fábrica de cristal de murano supervisados por un mestre de taller. En dito proceso pódense contemplar todas as accións relativas á un proceso de experimentación: probar, errar, investigar... Ademais, no vídeo tamén se pode observar como cada alumno posúe un coñecemento previo do material, neste caso concreto, do vidro, o cal os leva á probar con outros materiais para obter diferentes resultados.

Logo de ver este vídeo os estudantes de Maxisterio volveron a traballar cos materiais, non obstante, a diferenza do que acontecera na ocasión anterior, desta vez puiden detectar como se comezou a producir paulatinamente un cambio de acción por parte dos alumnos cara o material<sup>6</sup>. Por exemplo, puiden apreciar como un alumno rodaba unha forma de barro polo chan e observaba como se ían adherindo as pedras e a terra do solo; tamén observei como outro alumno envolveu o barro nun trapo, retorceu e ao abrilo examinou a forma resultante realizando o rexistro da textura da tela. Ademais, outros estudantes sorprendéronme pola súa creación de estruturas máis modulares empregando o arame; así realizaron cadeas e toda unha serie de formas máis expresivas dende a perspectiva maleable do material. Tamén se puideron comprobar cambios con respecto ao papel, pois observáronse trezados con tiras deste

---

<sup>5</sup> Todas as fotografías presentes neste documento nas que non figura de onde proceden é debido a que foron tomadas persoalmente pola autora do traballo.

<sup>6</sup> Ver figuras 5-9 no anexo 2.

material, diversos tipos de dobrado, punteado, cortes, etc.

As actividades comentadas constitúen o inicio da miña investigación posto que me serviron para reflexionar e para decatarme de que as metodoloxías que temos interiorizadas son un reflexo do sistema educativo do que procedemos, ademais de ver que a escola está orientada, na maioría dos casos, cara un modelo reprodutivo onde só se valora o resultado final e non cara unha metodoloxía baseada na experiencia, propia dos obradoiros ou dos laboratorios (outra denominación que reciben os talleres), de aí o meu interese en afondar sobre este tema.

Cabe sinalar que dous cursos atrás eu realicei a actividade de experimentación co papel e comezara a manipulalo engurrándoo e cortando en pequenas tiras. Porén, tras observar que a maioría dos meus compañeiros realizaba composicións como barcos, abanos e lazos, crin que o que eu estaba a facer era incorrecto e que o que debía facer era unha produción dese estilo. Así, finalmente optei por modificar o meu produto inicial e realicei un abano, algo co que me sentía máis segura despois de ver as producións dos meus compañeiros. As miñas inseguridades son froito da prioridade que lle concede o sistema educativo aos estereotipos e ás imaxes que están presentes na convención, feito que me fixo crer que o que eu realizara non ía ser válido.

O que acabo de comentar pon en manifesto claramente que eu mesma experimentei o que son os estereotipos, e ao ver a este alumnado realizando deste xeito esas actividades, comecei a preguntarme as seguintes cuestións: por que están presentes os estereotipos na Educación Artística?, por que os mestres seguen empregando as fichas como material principal nas aulas?, non sería mellor empregar outra metodoloxía para facilitar que o alumnado produza elementos significativos para si mesmos? Para tratar de dar resposta a estas preguntas decidín investigar en torno a ditas problemáticas.

## **4.2. Metodoloxía**

A miña investigación pretende amosar a visión que se posúe sobre a Educación Artística, as metodoloxías que se adoitan empregar para traballala e o auxe das problemáticas identificadas, estereotipos e prexuizos, nesta área. Para elo, a raíz de observar a existencia de preconceitos no alumnado de Maxisterio, decidín efectuar a miña investigación dende dous puntos de vista

diferentes: dende a perspectiva dos mestres de primaria, aplicándolles uns cuestionarios e dende a práctica, na aula, levando a cabo un proxecto con alumnos de educación primaria.

Con respecto aos métodos que empreguei na presente investigación atópanse os cuestionarios de investigación cualitativa que son, tal e como sinalan García, E., Gil, J. & Rodríguez, G: “ un procedemento de exploración de ideas e crenzas xerais sobre algún aspecto da realidade” (p.185). Así, para sondar as opinións do profesorado de primaria en torno á visión que teñen sobre a Educación Artística elaborei un cuestionario formado por once preguntas no que se combinan cuestións de resposta pechada, con varias alternativas á hora de responder, e preguntas de resposta aberta, nas que o enquisado pode desenvolver de forma máis ampla a súa resposta<sup>7</sup>. Para levar a cabo a última parte da investigación, a da posta en práctica dun proxecto, reuníme en catro ocasións co profesorado do centro educativo no que levei a cabo dita investigación. Ditas reunións serviron nun inicio para explicarlles cales eran as miñas pretensións, logo para establecer os obxectivos do proxecto e tamén a súa finalidade. Por último, planifiquei as actividades que formarían parte do proxecto e unha vez que o profesorado me deu o seu visto e prace acudín ao colexio para poñelo en práctica.

### **4.3. Obxectivos**

Coa realización deste traballo preténdense acadar os seguintes obxectivos:

- Dar a coñecer cáles son as principais problemáticas da educación artística.
- Reflexionar sobre como inciden ditas problemáticas no proceso de ensinanza- aprendizaxe.
- Coñecer metodoloxías que axuden a solucionar ditos problemas.
- Coñecer experiencias prácticas de traballo con ditas metodoloxías.
- Aprender a planificar un taller no que se traballe a partir de proxectos.
- Ser capaz de deseñar e poñer en práctica un taller.
- Ser capaz de deseñar e levar a cabo un proxecto de traballo.

---

<sup>7</sup> O deseño do cuestionario pode verse no anexo 6.

-Reflexionar sobre o grao no que estiveron presentes as problemáticas sinaladas durante o transcurso do taller e do proxecto.

## **A INVESTIGACIÓN**

### **5. Consideracións sobre a Educación Artística nos mestres de educación primaria**

Para coñecer cáles eran as consideracións dalgúns dos mestres do centro no que levei a cabo o proxecto apliqueilles uns cuestionarios tal e como comentei anteriormente. As cuestións incorporadas refírense á valoración que cada docente ten sobre a Educación Artística, é dicir, que é para eles, grao de importancia que posúe para a educación integral do alumnado, así como en relación co resto de áreas que forman parte do currículo escolar. Ademais, tamén hai cuestións referentes ao tipo de metodoloxía que segue cada mestre para ensinar esta materia, preguntas para saber se o profesorado coñece o traballo por proxectos e coñecer se o empregan ou non nas súas clases e por que e, por último, pregúntaselles en torno aos prexuízos e estereotipos existentes na Educación Artística<sup>8</sup>.

### **6. Consideracións metodolóxicas sobre a Educación Artística na aula de primaria: O traballo por proxectos. Proposta práctica**

O presente traballo de fin de grao conta co deseño e realización dun proxecto nun colexio co obxectivo de completar a investigación a realizar. Trátase de transformar unha aula de primaria nun taller.

#### **6.1. Contextualización**

O proxecto levouse a cabo no colexio concertado de Lugo San José, un colexio plurilingüe situado a carón da ronda da muralla, moi preto do casco histórico da cidade. Trátase dun centro caracterizado pola súa ampla oferta educativa, pois os estudantes que decidan escolarizarse nel poderán cursar dende educación infantil ata o bacharelato.

Con respecto ao nivel socioeconómico das familias dos alumnos pódese

---

<sup>8</sup> A análise dos cuestionarios pode verse no apartado 7 denominado resultados deste documento.

dicir que se trata de familias de clase media; a maioría dos proxenitores dedícase a profesións ben remuneradas que requiren de estudos universitarios.

No caso da educación primaria, o centro conta con xornada partida, empezando pola mañá ás 9:20 e rematando as 12:20; pola tarde os nenos comezan a xornada ás 15:20 e finalízana ás 17:20 horas.

O proxecto levouse a cabo no curso de primeiro de primaria, o cal conta con dúas liñas de vintecinco alumnos cada unha.

## **6.2. Planificación**

A idea inicial consistía en levar a cabo un proxecto relacionado cos animais, pois isto permitiríame realizar unha ampla gama de actividades as cáles se poderían integrar facilmente con outras áreas do currículo escolar. Porén, cando me puxen en contacto co profesorado do centro educativo e lles comentei o obxectivo fundamental, transformar a clase ordinaria nun taller dende o punto de vista artístico, as mestras aceptaron sen ningún tipo de problema pero comentándome que debía levalo a cabo coas dúas aulas de primeiro de primaria e proporcionándome os contidos das áreas de Ciencias Naturais, Ciencias Sociais, Lingua Castelá e Lingua Galega que debía abordar.

Ademais, as docentes tamén me puxeron como condición que a duración do meu proxecto non podería exceder dunha semana académica, polo que ía ter para traballar cos nenos cinco días completos agás unha hora diaria que dedican a matemáticas e que non se pode perder debido a que empregan un método denominado Entusiasmat, o cal se caracteriza pola súa persistencia e constancia.

O que me comentaron as profesoras nun primeiro momento vino como un obstáculo para realizar o taller, pois en primeiro lugar a miña idea inicial finalmente non se podería levar a cabo debido a que tiña que tratar uns contidos determinados, algo que tamén implicaba a obriga de deseñar outras actividades diferentes. Ademais, o feito de ter que realizar o taller coas dúas clases, cincuenta alumnos polo tanto, para evitar que as familias do alumnado realizase comparacións entre a aula que realizase o proxecto e a que non, ía requirir de máis persoal, pois é evidente que un solo suxeito non abonda para traballar con tantos alumnos. Así mesmo, a limitación do tempo tamén a vin insuficiente debido a que levar a cabo este tipo de actividades é un proceso

longo.

Na táboa que se mostra a continuación sinálanse os contidos das áreas de Ciencias Naturais e Ciencias Sociais presentes no currículo de primaria da actual lei educativa, a LOMCE, que debía abordar co meu proxecto:

Ciencias Sociais	Ciencias Naturais
Nocións básicas: antes, despois, pasado, presente, futuro, duración.	Os seres vivos. Identificación de diferenzas entre animais e plantas.
Acontecementos do pasado e do presente.	A estrutura das plantas.
Medios para reconstruír o pasado.	Clasificación das plantas segundo elementos observables.
Os medios de transporte.	Diferentes hábitats das plantas.
	Observación dos seres vivos: as plantas.

Con respecto aos contidos, tanto de Lingua Castelá como de Lingua Galega, cabe sinalar que neste caso as mestras permitíronme seleccionar os do tema que eu preferise, polo que me centrei no desenvolvemento das habilidades básicas: escoitar, falar, ler e escribir en ambas linguas.

Unha vez que deseñei o proxecto que ía conformar o taller elaborei un breve documento<sup>9</sup> no que se expón brevemente dito proxecto e as súas actividades para ensinárllas ás mestras co fin de que o tivesen como referencia e para que me desen o seu visto e praxe. Unha vez revisado o seguinte paso foi comprar o material necesario e levalo á aula para telo todo preparado; de tal maneira que ambas aulas abastecéronse de papel de envolver, témperas, rotuladores, barras de pegamento, tesoiras, cartolinas de cores, cartolinas DIN A4 brancas, plastilina de diversos cores e un retroproector. Ademais, tamén se realizou unha redistribución da aula, agrupándose as mesas co obxectivo de favorecer que os nenos traballasen en grupo e quitando algúns elementos decorativos situados nas paredes co gallo de poder colocar nese espazo algúns dos traballos a realizar polo alumnado. Así mesmo, fóra da clase colocáronse tres taboleiros longos enriba de diversas mesas que se cubriron de papel de envolver para facilitar que o alumnado

---

<sup>9</sup> Ver anexo 7.

traballase conxuntamente ao redor dos mesmos.

### **6.3.Temporalización**

O presente proxecto levouse a cabo durante unha semana lectiva, é dicir, durante cinco días, tempo proporcionado polo centro educativo para traballar co alumnado. Da xornada diaria permitíronme traballar cos nenos tódalas horas agás unha dedicada diariamente a matemáticas, de tal xeito que ao ter un horario de mañá dende as 9:20 ata as 12:20 (do que hai que descontar media hora de recreo) e un de tarde dende as 15:20 ata as 17:20, puiden traballar co alumnado tres horas e trinta e cinco minutos diarias.

### **6.4. Obxectivos do proxecto**

Coa realización por parte do alumnado do proxecto que se explica posteriormente preténdese que os cativos acaden os seguintes obxectivos xerais:

- Relacionados ca área de **Ciencias Sociais**:
  - Aprender cales son os diferentes elementos que se atopan nunha cidade.
  - Ser capaces de elaborar o plano dunha cidade.
  - Ser capaces de construír a maqueta dunha cidade.

Todos estes obxectivos van encadrados dentro dun obxectivo xeral que é o de promover unha educación cívica en arquitectura.

- Relacionados ca área de **Ciencias Naturais**:
  - Aprender en que consiste o traballo dun botánico.
  - Ser capaces de clasificar as plantas segundo o seu tamaño.
  - Aprender que é e para que serve un caderno botánico e ser capaces de elaborar un.

Todos estes obxectivos están integrados nun obxectivo xeral que é o de concienciar ao alumnado en torno á importancia que teñen as plantas para a vida na Terra.

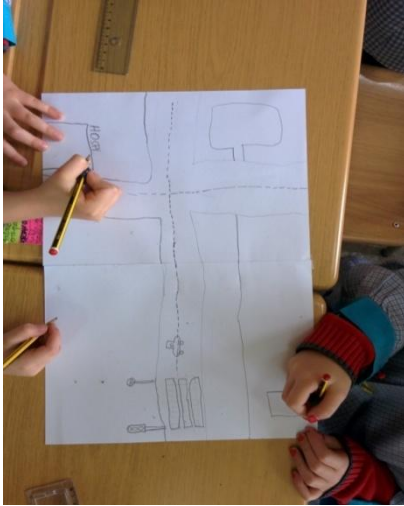
- Relacionados cas áreas de **Lingua Castelá e Lingua Galega**:
  - Ser capaces de expresarse axeitadamente en ambas linguas tanto de forma oral coma de forma escrita.
- Relacionados ca área de **Lingua Estranxeira (Inglés)**:

- Coñecer vocabulario sobre as plantas.
- Ser capaces de escribilo e pronuncialo axeitadamente.
- Relacionados ca área de **Educación Artística**:
  - Ser capaces de producir elementos significativos para eles mesmos.
  - Producir formas afastadas dos estereotipos.
  - Coñecer a metodoloxía de taller.
  - Aprender a levar a cabo un proceso.
  - Ampliar o imaxinario.
- Obxectivos **transversais**:
  - Aprender a traballar en equipo.
  - Aprender a traballar por proxectos.
  - Adquirir hábitos de autonomía

### **6.5. Descrición e desenvolvemento das actividades do proxecto**

**-Asemblea inicial:** o proxecto iníciase encomendándolles aos nenos/as unha misión, a de levar a cabo a maqueta dunha cidade. Para comezar, unha vez nos presentamos, a sesión iniciouse mediante unha asemblea onde xurdiu o concepto de “arquitecto”. A verdade é que a inmensa maioría da clase sabía que ditos profesionais son os que se encargan de construír as casas e os demais edificios, algo que me sorprendeu posto que, a priori, pensei que este ía ser un concepto que ía ter que explicar.

Logo de comentar ao conxunto de cativos que o seu traballo durante os vindeiros días ía consistir en ser diferentes profesionais; arquitectos, construtores, pintores, etc, que ían construír a maqueta dunha cidade, a seguinte parte da sesión consistiu en enumerar os distintos elementos que estaban presentes na mesma. Comezaron dicindo en voz alta edificios como casas, hospitais, escolas, igrexas, rañaceos, comisarías, etc. Logo, algúns enumeraron elementos naturais coma os parques, os ríos e as árbores, pero, sen lugar a dúbidas, o ámbito no que estes estudantes destacaron foi no referente aos medios de transporte posto que foron numerosos os distintos tipos que coñecían: coches, autobuses, camións, bicicletas, motos, karts, caravanas, ambulancias, coches de policía, avións, helicópteros, globos, piraguas, kaiaks, lanchas, botes... En vista da ampla gama de medios de transporte que os alumnos demostraron coñecer, aproveitei este



acontecemento para establecer a clasificación dos medios de transporte en: aéreos, marítimos e terrestres.

**-Realización do plano da cidade:** os alumnos tamén comentaron que eran necesarias as estradas, as pontes, as sinais e os semáforos para permitir a circulación dos transportes terrestres dos que falamos anteriormente.

Figura 10

Unha vez que tiveron claros cáles eran os elementos que están presentes nunha cidade, cada cativo púxose mans á obra ca realización do plano da súa cidade.

Paréceme de vital importancia sinalar que un neno de modo espontáneo comezou a medir ca regra o alto e o ancho dun dos seus edificios e a anotar no seu plano dito resultado. En vista deste acontecemento aproveitei a iniciativa dese neno para comentarllela aos demais alumnos, de tal xeito que o resto ao ver o que fixera o seu compañeiro tamén comezou a medir as dimensións antes sinaladas dos edificios que debuxaran<sup>10</sup>.

**-Estudo do volume dos edificios:** unha vez que os nenos remataron de realizar o seu plano déronlle cor e posteriormente comezaron a analizar nocións espaciais e matemáticas como é a de volume. Para iso, recortaron a contorna dalgúns dos edificios presentes no seu plano, deixando a base sen recortar, de tal xeito que o edificio debuxado quedaba levantado e podíase



apreciar visualmente o espazo que ocupaba no plano<sup>11</sup>.

Figura 14

<sup>10</sup> Ver figuras 11-13 no anexo 3.

<sup>11</sup> Ver figuras 15-16 no anexo 3.

**-Profundizamos máis no concepto de volume, colocación de plastilina no espazo que ocupan os edificios:** para facilitar aínda máis a comprensión de dita noción, o alumnado colocou no recorte do edificio tanta plastilina como espazo ocupaba, de tal xeito que a simple vista se podía observar que volume ocupaba cada construción<sup>12</sup>.

Cabe destacar que a realización desta actividade permitíume decatarme de que o volume é un concepto que estes alumnos non traballaran anteriormente, pois foron moitos os nenos que non comprenderon nun primeiro momento o por que de colocar a plastilina no espazo resultante de recortar os edificios, senón que a depositaban de xeito mecánico e copiando polos seus compañeiros. Con todo, pouco a pouco, algúns estudantes foron conscientes da relación plastilina-volume en relación a “canto ocupaba o edificio”. Polo tanto, pódese afirmar que esta actividade tivo unha finalidade dobre, por unha banda serviu para que algúns alumnos aprenderan a través da experiencia unha noción nova e, por outra, constituíu unha ferramenta de consolidación e repaso para aqueles nenos que demostraron ter certa bagaxe en torno á mesma.

**-Elaboración dun plano da cidade de maneira conxunta:** a seguinte tarefa consistiu en que cada alumno xuntase o seu plano cos demais realizados polo resto de compañeiros do seu equipo de traballo<sup>13</sup>, de tal modo que cada grupo formase un plano conxunto. Dito agrupamento non podía realizarse ao azar, pois había que prestar especial atención a que o plano conxunto gardase unha relación entre si; é dicir, que as estradas dos distintos planos individuais estivesen conectadas, ao igual que o resto de elementos presentes nos mesmos.

Ante esta actividade todo o alumnado respondeu axeitadamente posto



Figura 20

<sup>12</sup>Ver figuras 17-19 no anexo 3.

<sup>13</sup> Ver figura 21 no anexo 3.

que tódolos nenos dialogaron entre eles e foron realizando diversas probas cos seus respectivos planos ata que eles mesmos deron por finalizada a presente tarefa, cando viron que o plano resultante encaixaba dun modo correcto. Unha vez que remataron, cada grupo colocou o seu novo plano no chan da aula co obxectivo de que todos os alumnos/as puidesen observar os planos de todos os compañeiros.

**-Asemblea, que edificios imos construír?:** unha vez que os planos das cidades se remataron, chegou a hora de construír os edificios en tres dimensións empregando cartón. Antes de comezar realicei unha asemblea cos nenos para que cada un decidise o edificio que quería elaborar, de tal xeito que cada membro de cada grupo construíse un edificio diferente.

**-Construción dos edificios:** cabe dicir que nun primeiro momento eu pensei que a construción empregando cartón lles ía resultar moi complexa aos pequenos debido a que dito material é moi duro e caracterízase por ser pouco maleable. Non obstante, os cativos demostráronme que estaba confundida posto que se manexaron moito mellor do que eu pensaba co cartón, só necesitado axuda para cortar os anacos grandes.

Así, pouco a pouco o alumnado foi dándolle forma ás súas creacións<sup>14</sup>, ata que foron xurdindo casas, chalés, igrexas, garaxes, farmacias, cárceres, escolas... Unha morea de edificios diferentes orixinados polo imaxinario destes cativos. Cabe resaltar que houbo momentos nos que o alumnado me pediu axuda, entendendo con isto que eu lles ía realizar aquelas tarefas nas que se lles presentaba algunha dificultade, máis a realidade foi que eu non levei a cabo o seu



Figura 22

traballo, senón que favorecín que os nenos pensasen en estratexias para resolver os seus problemas.

Un exemplo da situación que acabo de sinalar tivo lugar cando un neno en cuestión me comentou que non sabía como construírle o tellado á casa que fixera con cartón, pedíndome a min que o fíxese por el. Supoño que moitos

---

<sup>14</sup>Ver figuras 23-37 no anexo 3.

mestres, e eu mesma, ante esta situación optarían por realizar o tellado; porén, eu, no canto diso, pregunteille ao neno o porqué non usaba outro material en vez de cartón, pois era moi pouco o que lle quedaba. Acto seguido o cativo díxome: “vale, vouno facer cun folio”, e rapidamente colleu unha folla de papel e pegouna con celo na súa construción a modo de tellado.

Ao meu modo de ver o máis produtivo é deixarles aos nenos que se enfronten por si mesmos ás distintas dificultades que se lles presenten, pois deste modo ademais de contribuír a desenvolver a súa autonomía, tamén estamos favorecendo que cada neno leve a cabo producións diferentes e significativas para si mesmos e non para a o profesor.

Cabe sinalar que no comezo esta tarefa permitíume observar ao igual que sucedera cando os cativos realizaron os planos, que non están acostumados a traballar en tres dimensións, pois nun primeiro momento varios nenos realizaron os seus edificios empregando cartón pero traballando con dúas dimensións, é dicir, debuxándoos enriba do cartón, coma se se tratase de debuxar un edificio nun folio. En vista disto, introducimos o concepto de escala, xa que como arquitectos tiñamos que construír os edificios tal cal como son na realidade pero nun tamaño máis pequeno para poder realizar a nosa maqueta, e a partir dese intre os pequenos demostraron entender o seu labor.

**-Planificación e deseño da base da maqueta:** mentres a maioría dos alumnos remataban a construción dos seus edificios, pois esta é unha actividade que require de moito tempo, cada equipo foi saíndo por quendas a fóra da aula a planificar como ía ser a base da maqueta. Así, os primeiros equipos encargáronse de planificar o que ían debuxar: estradas, rotondas, espazos verdes, ríos, etc., e pouco a pouco, os cimentos da maqueta foron collendo cor e forma<sup>15</sup>.

**-Realización de debuxos de observación dos edificios:** outra tarefa que tamén se levou a cabo por quendas foi a de realizar un debuxo de observación<sup>16</sup> sobre unha das caras do edificio construído co obxectivo de favorecer que o alumnado se centrara naqueles detalles que por uns motivos ou outros, lle chamaron máis a atención. Destaco o feito de que cando lles

---

<sup>15</sup>Ver figuras 38-41 no anexo 3.

<sup>16</sup>Ver figuras 43-46 no anexo 3.

expliquei dita actividade, houbo moitos nenos que se quedaron quietos mirando para min sen saber que facer; cando un neno me preguntou se o que tiñan que facer era debuxar unha cara dinme conta de que non comprenderan o termo “cara”. En vista do que acabo de comentar volvinlles a explicar a actividade substituíndo dito concepto por outro, polo termo “lado”, e o alumnado deste modo comprendeu axeitadamente e comezou a traballar.

Con respecto aos debuxos de observación cabe comentar que ademais de permitirme apreciar cales foron os aspectos e os detalles que máis lles chamaron a atención dos seus edificios, tamén constituíron unha útil ferramenta para traballar a noción de debuxo plano ou

Figura 42



en dúas dimensións, algo que me parece de grande utilidade despois de estar traballando un longo período de tempo con tres dimensións ao construír o edificio. Ademais, hai que ter presente que, tal e como se comentou anteriormente, estes alumnos mostraron dificultades á hora de comprender a noción de volume, polo que me parece de vital importancia incidir nas diferenzas entre ambas concepcións.

**-Asemblea, qué máis elementos hai nunha cidade?:** para levar a cabo a presente actividade realizouse de novo unha asemblea co alumnado co fin de que pensasen que outros elementos dixeramos nas primeiras sesións que estaban presentes nunha cidade; así, os nenos caeron na conta de que o seu novo traballo ía consistir en elaborar distintos medios de transporte. Para iso, comenteilles que o podían realizar empregando plastilina, pasta de modelar, cartolinas, papeis ou cartón; cabe dicir que a pesar de ser múltiples os materiais a elixir, todos os estudantes desexaron realizar o medio de transporte ca pasta de modelar, algo que cabía esperarse, dado que se trata dun material que non se usa habitualmente nas aulas.

**-Elaboración de medios de transporte con pasta de modelar:** ao igual que se fixo na elaboración dos edificios, neste caso os distintos membros de cada equipo tamén se puxeron de acordo de tal xeito que cada neno



Figura 47

elaborou un medio de transporte<sup>17</sup> distinto para que non se repetise con ningún compañeiro do mesmo grupo. Paréceme importante sinalar que houbo algún pequeno que se decatou de que para que se suxeitasen algúns elementos miúdos como poden ser as rodas dun vehículo era necesaria máis pasta,

polo que mo comentaron e proporcioneilles máis. Da mesma maneira, algúns cativos presentaron dificultades á hora de unir distintas partes de pasta de modelar, polo que lles dixen que podían empregar palillos para facilitar dita unión e eles mesmos os colocaron.

Con respecto aos medios de transporte resultantes da elaboración con pasta de modelar cabe sinalar que destacan pola súa diversidade, pois ademais de que xurdiron distintos tipos dos mesmos, nos casos nos que coincidiu que dous pequenos pertencentes a diferentes equipos de traballo realizasen o mesmo medio, un coche, por exemplo, o resultado foron dos automóviles totalmente diferentes. Así, cada alumno elaborou o seu medio de transporte característico; de feito, houbo estudantes que lle engadiron á pasta elementos de plastilina, outros palillos, xa comentados anteriormente, pallas, etc.

#### **-Elaboración de medios de transporte empregando novos materiais:**

unha vez que remataron os seus medios de transporte deixámoslos na repisa da fiestra para que secasen e a partir de aí cada grupo foi realizando diversas tarefas. Algúns nenos saíron a seguir pintando con témperas a base da maqueta da cidade, outros elaboraron novos medios de transporte empregando material diferente<sup>18</sup> á pasta de modelar e incluso houbo algún pequeno que me preguntou se podía deseñar un novo plano da cidade. Cabe sinalar que aínda que eu non tiña previsto realizar máis planos pareceume axeitado que todos aqueles que estivesen interesados en levar a cabo de novo esta actividade o fixesen, pois iso demostroume que lles gustara ese traballo e ademais tamén me ía permitir comparar o plano inicial realizado por ese alumnado con este último, feito despois de levar a cabo unha morea de actividades.

---

<sup>17</sup>Ver figuras 48-51 no anexo 3.

<sup>18</sup>Ver figuras 52-54 no anexo 3.

A realización de medios de transporte empregando novos materiais propúxena de tal xeito que cada alumno en total elaborase tres tipos de transporte, un terrestre, un acuático e un aéreo; pois así ía observar se esta



Figura 55

clasificación lles quedara clara aos cativos. Considero que é preciso destacar que houbo algún neno que á hora de deseñar o seu transporte con cartolina ou con papel debuxouno plano, polo que eu lles comentei a estes educandos que deberían pensar como facer para que se suxeitasen de pé na maqueta. Ante isto, unha nena quedou pensativa e minutos máis tarde ensinome a solución que ela mesma ideou, recortar o seu tren e colocarlle debaixo unha base de plastilina.

**- Colocación de edificios e transportes na maqueta:** unha vez que a base da maqueta estivo completamente rematada e seca tocou poboala dos edificios construídos. Así, cada equipo foi decidindo en que lugar ía situar a súa construción<sup>19</sup>. Unha disposición que non quedou reducida ao azar, pois todos os alumnos foron consensuando que zonas da súa cidade ían estar reservadas para as vivendas, cal ía estar destinada para os diversos comercios, etc. Ademais, os nenos tamén foron situando os medios de transporte realizados con materiais diferentes á pasta de modelar, pois esta aínda non estaba seca, de tal modo que pouco a pouco e debido a afluencia de avións e demais medios de transporte aéreos, foise constituíndo unha zona similar a un aeroporto.

**-Elaboración dunha historia colaborativa sobre a cidade:** A idea inicial era que cada equipo elaborase unha historia conxunta<sup>20</sup> que xirase en torno á temática das cidades, pois dese modo ía servir como repaso dos conceptos e nocións vistas ata o de agora e remataría cunha exposición de cada equipo ao resto do alumnado do seu conto. Dado que se trata de nenos

<sup>19</sup> Ver figuras 56-59 no anexo 3.

<sup>20</sup> Ver figuras 60-63 no anexo 3.

de curta idade, antes de comezar expliqueilles que podían levar a cabo unha historia que falase dunha cidade inventada por eles, se o preferían podía tratar sobre unha cidade xa existente, ou ben elaborar unha historia acerca da cidade elaborada por eles durante o proxecto, así como do proceso seguido.

Debo sinalar que esta actividade foi a que máis complexa lles resultou sen lugar a dúbidas, o que se evidenciou en que precisaron un grao moito maior de apoio e guía pola miña parte que no resto de tarefas realizadas. Así, guieinos suxeríndolles que un título facilitaríalles comezar a idear o conto, para centrar os aspectos sobre os que ían falar. Unha vez que cada grupo lle puxo un título á súa historia empezou un membro a escribir as primeiras liñas do conto, a continuación escribiu outro neno do grupo e así, sucesivamente, rotando o papel entre todos os cativos do grupo.

Os equipos que foron rematando de facer o seu conto comezaron cas ilustracións da súa historia e, a medida que tamén foron finalizando con esa tarefa, procederon ca realización de demais elementos presentes na cidade: persoas, sinais, semáforos, vías do tren, etc.

Unha vez que xa todo o alumnado finalizou, tanto a historia coma as súas respectivas ilustracións, foron saíndo equipo por equipo a expoñer as súas creacións. Con respecto aos resultados obtidos nesta actividade teño que dicir que, as historias resultantes, afastáronse bastante da idea que eu tiña nun principio, pois en lugar de describir como eran as cidades, os nenos decantáronse por outro tipo de narracións.

Con todo, o alumnado esforzouse en levar a cabo algo que verdadeiramente lles resultou complexo e ademais empregaron nos seus contos moito do vocabulario visto e empregado estes días; palabras como arquitecto, planificar, construír, cidade, parque, rúa...

**-Elaboración dos transportes do futuro:** como serán os transportes do futuro? Esta foi a cuestión coa que se iniciou a presente actividade. Para iso, os nenos debuxaron un medio de transporte dos vistos durante o transcurso do proxecto nunha cartolina. Nesta ocasión a produción debía ser plana para colocala no retroproector. Acto seguido o seu transporte debuxado apareceu reflectido na parede, por enriba dun anaco de papel de envolver pegado na mesma. Do que se trataba era de que cada neno debuxase a silueta orixinada e, logo, debían transformar dito medio de transporte convencional nun do



futuro <sup>21</sup> . Para tal propósito podíanse axudar de trazos realizados mediante o lapis ou xa directamente da utilización de diversas cores.

Cabe destacar que notei certas resistencias e dificultades á hora de transformar os medios de transporte

Figura 64 coñecidos noutros que estarían presentes no futuro. Así, foron varios os cativos que me comentaron que non sabían como debían realizar a actividade, polo que lle la volví a explicar. Logo, fixéronme cuestións como: “entón podemos inventalos?”, ao que eu lles respondín que si; para min isto era algo obvio pero puiden comprobar que para os nenos non. Precisamente foi a partir dese intre cando comprenderon que os medios de transporte do futuro podían non ter rodas e desprazarse de xeito diferente a como o fan os convencionais.

A sesión finalizou cun período de reflexión no que os nenos analizaron todo o traballo realizado durante estes días e puiden comprobar que lles quedou claro todo o proceso seguido.

**-Asemblea, que é un botánico?:** para abordar a parte centrada nas Ciencias Naturais comecei ensinándolles unha fotografía de Carlos Linneo<sup>22</sup>, un coñecido botánico sueco, e preguntándolles se sabían quen era ese home e cal era a súa profesión. Debido a que a fotografía que lles mostrei é antiga, pois este home viviu durante o século XVIII, os alumnos, observando o aspecto físico e a vestimenta que mostraba Linneo dixeron profesións tales como: músico, director de orquestra, xuíz, avogado, cantante, etc. Eu, en vista de que as súas respostas estaban moi afastadas do seu verdadeiro oficio, díxenlles a modo de pista que se fixasen no que portaba este suxeito na súa chaqueta, pois levaba unha pequena rama.

A partir de aí os nenos comezaron a dicir que en realidade Carlos dedicábase á xardinaría, polo que xa se ían acercando ao seu ámbito de

---

<sup>21</sup> Ver figuras 65-69 no anexo 3.

<sup>22</sup> Ver figura 70 no anexo 4.

traballo aínda que non deseen de momento ca profesión exacta. Para logralo, comenteilles que habitualmente empregaba como instrumentos de traballo a lupa e as plantas; a partir de aí os nenos ofreceron respostas moi curiosas, por exemplo, dixeron que Carlos Linneo era un detective de plantas, un home que se encargaba de estudar as plantas, un científico, etc. Xusto nese intre expliqueilles que se estaban xa achegando á resposta acertada, pois de feito é certo que dito individuo é un científico que estuda as plantas, polo que lles comentei que a súa profesión era a de botánico.

Unha vez que comprenderon o concepto pregunteilles se na cidade había plantas e a continuación comenteilles que nesta ocasión o seu traballo ía ser o mesmo co de Linneo, o de botánicos. Para comezar, pregunteilles cales eran as plantas que coñecían e saíron nomes como árbore, oliveira, pereira, maceira e arbusto. En definitiva, agás o arbusto, os nomes resultantes foron tipos de árbores.

Dado que un dos contidos a tratar é a clasificación das plantas segundo o seu tamaño (herba, arbusto e árbore), pregunteilles se a herba era unha planta; cabe dicir que houbo nenos que sustentaban que si mentres que outros crían que non. En vista diso expliqueilles que si e que recibía o nome de planta herbácea.

**-Debuxos sobre as plantas coñecidas:** unha vez que os nenos souberon cal ía ser a súa misión nesta ocasión, expliqueilles que o seu principal instrumento de traballo ía ser un caderno botánico elaborado por min axudándome de folios e cartolinas. En dito caderno ían levar a cabo o seu estudio, polo que o primeiro paso debía ser debuxar as plantas que coñecían<sup>23</sup> e anotar o nome daquelas queoubesen como se chamaban.

Desta actividade inicial obtivéronse resultados moi interesantes posto que houbo un alumno que demostrou posuír un maior coñecemento, debuxando



Figura 71

<sup>23</sup>Ver figura 72 no anexo 4.

plantas carnívoras, algas, e corais. Sorprendeume que coñecese esas plantas posto que non son as máis comúns e, ademais, porque a diferenza entre plantas acuáticas e terrestres era un concepto que tiña pensado explicar. Porén, a maioría do alumnado debuxou plantas máis habituais e comentadas na asemblea inicial na maior parte dos casos.

Dado que o traballo dos botánicos se leva a cabo cas plantas pareceume axeitado programar unha saída ao parque de Rosalía de Castro, situado a escasos minutos do centro educativo, en vista de que no mesmo non posúen xardín nin ningún espazo verde.

**-Recollida de follas de distintas árbores:** a primeira actividade que realizamos foi a de recoller follas de árbores<sup>24</sup>, plantas herbáceas e demais elementos naturais para estudalos posteriormente.

**-Estudo da textura do tronco das árbores:** cada neno colocou a metade dun folio en branco sobre o tronco dunha árbore e fregou



Figura 77

unha cera de cor por enriba do mesmo, de tal xeito que no folio se podía apreciar como era a textura do tronco. Ademais, para comparar e observar que os troncos son diversos e polo tanto posúen texturas distintas, realizaron o mesmo procedemento en árbores de diferentes tipos.

**-Lectura da pregaria da árbore e reflexión sobre a mesma:** logo, aproveitando que neste parque hai un espazo no que se pode ver unha poesía denominada como “pregaria da árbore”, procedemos á súa lectura de maneira conxunta. Pareceume interesante esta actividade posto que incitou a que os nenos reflexionasen acerca da importancia das árbores para a vida dos seres humanos<sup>25</sup>.

**-Debuxo sobre as plantas que viron no parque:** a seguinte actividade

---

<sup>24</sup>Ver figuras 73-76 no anexo 4.

<sup>25</sup>Ver figura 78 no anexo 4.

consistiu en que cada neno debuxase no seu caderno botánico as diferentes plantas que puideron observar no parque<sup>26</sup> e, ao igual que na actividade inicial relativa ás plantas que coñecían previamente, escribir o nome daquelas que o soubesen. Chamoume a atención que, ademais de debuxar fundamentalmente árbores, tamén incluíron froitos, como son as piñas, e flores, como as margaridas. Aínda que ditos elementos non se poden considerar como plantas, senón como partes das mesmas, pareceume unha boa idea que aqueles que os observaron no parque os incluísen no seu caderno, pois trátase de elementos que tamén forman parte do estudo dos botánicos.

Cabe resaltar que os nomes das plantas que observaron no parque escribíronos nas tres linguas, en galego, en castelán e en inglés, ademais de pronuncialos en voz alta para traballar tanto a expresión escrita coma a oral en diversas linguas.

**-Recortado e pegado das texturas das árbores no caderno botánico:**

Dado que no parque observaron as diferentes texturas que pode posuír o tronco dunha árbore, unha vez na aula recortáronas e pegáronas no seu caderno botánico e escribiron en galego que no parque tamén estudaron as texturas das árbores. Paréceme que realizar esta sinxela actividade é un bo modo de que todo o proceso seguido quede rexistrado a modo de diario no caderno botánico, algo que facilitará que as familias do alumnado estea ao tanto do traballo realizado polos seus fillos.

**-Debuxo de observación sobre as follas:** a tarefa que se levou a cabo a continuación baseouse en pegar diversas follas das que



Figura 82

recolleron no parque e realizar a carón das mesmas un debuxo de observación<sup>27</sup> sobre ditos elementos. Pareceume moi relevante que algúns

---

<sup>26</sup>Ver figuras 79-81 no anexo 4.

<sup>27</sup>Ver figura 83 no anexo 4.

cativos preguntáronme se o que debían facer era copiar as follas; ante isto eu trateilles de explicar a principal diferenza entre dito tipo de debuxo e o de observación, pois mentres que o primeiro se basea en plasmar no papel un obxecto determinado coa mellor semellanza posible, o segundo caracterízase por debuxar un elemento concreto a partir da observación do mesmo centrándose naqueles aspectos que máis chamaron a atención do observador.

Cabe resaltar que as primeiras follas que debuxaron semellaron ser máis ben debuxos de copia ca de observación, non obstante, os que realizaron posteriormente xa se poden considerar claramente coma debuxos de observación posto que se pode ver como algúns alumnos debuxaban as nervacións moito máis grosas cas da folla real, pintaban unha franxa moito máis ampla de cor amarela ca que teñen en realidade as follas de acivro, etc. É dicir, enfatizaron nos seus debuxos aqueles aspectos que por un motivo ou outro máis cautivaron a súa atención.

**-Estampado de follas diferentes empregando t mpera:** do que se trataba era de pintar con t mpera o env s das follas para posteriormente estampalas nunha das páxinas do caderno e observar as diferentes texturas que posúe cada folla<sup>28</sup>. Cabe dicir que este exercicio resulta máis enriquecedor con cantos máis tipos diferentes de follas se faga, pois deste xeito os nenos poderán observar que cada folla posúe unha textura diferente.

Cabe resaltar que para realizar esta actividade a mestra axudoume a repartir o material necesario e sorprendeume que   hora de entregarlles aos alumnos a pintura en t mpera unicamente lles deu pintura de cor verde. Ao meu modo de ver, esta limitación do material dificulta a experimentación e



Figura 86

fomenta estereotipos que reducen a observación do neno.

**-Estudo dos nervios das follas:**

Para seguir afondando nas texturas das follas das árbores, especialmente no tamaño e na forma dos seus nervios, os nenos

<sup>28</sup>Ver figuras 84-85 no anexo 4.

pegaron distintos exemplares nas páxinas do seu caderno e pasáronlles por enriba o lapis, de tal xeito que se podían observar as nervacións claramente. Ademais, para completar aínda máis dito proceso de observación e estudo, logo de pasar o lapis, fregaron por enriba cunha cera de cor, de tal forma que o resultado obtido foi unha folla na que sobresaían os nervios e a súa contorna dunha cor mentres que o resto estaba a lapis<sup>29</sup>.

Aos nenos gustoulles moito esta actividade, pois non se imaxinaban que o produto final quedaría dese modo, algo que puiden deducir debido a que o interpretaron como un truco de maxia. Ademais, aprenderon a identificar os nervios dunha folla e tamén comprenderon que cada unha é diferente doutra.

**-Deseño da portada do caderno:** por último, cada neno deseñou a portada do seu caderno, dándoselles a única consigna de que o título sería “o meu caderno botánico”, podendo poñelo ben en lingua galega ou ben en castelán. Logo, cada alumno decorouno seguindo o seu gusto persoal. O proxecto rematou cunha reflexión final na que o alumnado comentou o proceso seguido, así como as súas impresións respecto á realización de dito taller.

**-A exposición:** unha vez que todo o proxecto estivo rematado tivo lugar unha exposición no centro educativo de todo o traballo realizado co obxectivo de que tanto o demais persoal do colexio como as familias do alumnado observase o traballo que realizaron estes nenos. Ademais, deseñei un panel<sup>30</sup> no que se explica todo o proceso que levaron a cabo os nenos para que tanto as familias como eles fosen conscientes de todas as actividades que levaron a cabo.

Nesta exposición os cativos mostráronlles orgullosos aos seus familiares os planos que fixeron, os edificios, os medios de transporte, os diversos debuxos de observación, os seus contos, etc.; en definitiva, todo o que traballaron durante estes cinco días<sup>31</sup>. As familias, pola súa parte, sorprendéronme moito posto que apreciei que realmente valoraron a morea de tarefas que levaron a cabo os nenos, ademais de decatarse de que foron

---

<sup>29</sup> Ver figuras 87-89 no anexo 4.

<sup>30</sup> Ver figura 90 no anexo 5.

<sup>31</sup> Ver figuras 91-100 no anexo 5.

moitos os contidos doutras áreas que traballaron.

Con respecto aos cadernos botánicos, cada alumno tamén llo ensinou aos membros da súa familia, explicándolles en que consistira cada tarefa; ademais, ao ser o último día cada pequeno levouno para a casa posuíndo algunhas follas aínda en branco ca finalidade de que aqueles que o desexasen continuasen coa investigación como botánicos nos que se converteron.

## **7.Resultados**

Neste apartado explícanse os resultados aos que se chegou despois da realización da investigación levada a cabo tanto no ámbito dos mestres de primaria como no ámbito da propia aula.

- En canto ás consideracións dos mestres en torno á Educación Artística. Aplicación de cuestionarios.

Para comezar, cabe sinalar que de dez cuestionarios, só se cubriron sete, polo que houbo tres docentes que a pesar de aceptar cubrir ditas cuestións finalmente non as contestaron nin comentaron o por que de decidir non facelo. Con todo, os sete docentes que deron resposta ás preguntas propostas ofreceron resultados moi interesantes, os cales se comentan a continuación.

Á primeira cuestión (que é para ti a Educación Artística?) responderon seis dos sete profesores e houbo respostas moi variadas: “unha parte esencial na educación integral”, “a oportunidade de que os nenos desenvolvan a súa creatividade”, “unha intelixencia máis”, “unha forma de expresarnos mediante música, teatro, baile, debuxo...”, “constitúe un dos piares fundamentais da formación integral do individuo polo desenvolvemento da capacidade creativa” e “unha maneira de que o neno aprenda a través das súas manifestacións artísticas”. En función das respostas poderíamos deducir que este conxunto de mestres valora axeitadamente a Educación Artística, consideración que aínda gaña máis peso ca cuestión posterior, referente ao nivel de importancia que ten a Educación Artística para a formación integral do alumno, pois cinco docentes responderon que tiña moita e os dous restantes que posúe bastante.

A seguinte pregunta consistía en expresar o grao de acordo ou desacordo cunha afirmación que sostén que a Educación Artística é unha materia que só serve para ter entretido ao alumnado, ao meu modo de ver, un dos prexuízos máis oídos en torno a esta área. As respostas nesta ocasión

tamén foron moi positivas xa que seis dos sete docentes contestaron que estaban totalmente en desacordo con dita afirmación mentres que un respondeu que estaba parcialmente en desacordo.

Onde houbo unha gran variedade de respostas foi na pregunta referente ao tipo de metodoloxía empregada para impartir Educación Artística, pois dos cinco mestres que decidiron contestar a dita cuestión houbo quen comentou que “depende do momento, un pouco de todo”, mentres que outro docente afirmou que basea as súas clases na realización de fichas ou libro de texto por parte do alumnado. Ademais, outra persoa respondeu que a maiores dos materiais anteriores adoita traballar por proxectos, e os dous mestres restantes combinan nas súas clases os proxectos coa realización de fichas e materiais de decoración para a aula con motivo do Entroido, o Nadal e demais festividades, e tamén ca elaboración de debuxo libre e ca manipulación de plastilina.

Cabe dicir que me sorprende especialmente o mestre que respondeu que combinaba as fichas e o libro de texto coa realización de proxectos xa que baixo o meu punto de vista ambas metodoloxías son difíciles de conciliar; é máis, considero que carece de sentido algún realizar un proxecto de traballo se posteriormente os nenos van ter que cubrir unha ficha, pois mentres que nos proxectos se valora positivamente a diversidade de resultados, as fichas caracterízanse por ser modelos pechados onde só se dá por válido un único resultado, polo que se estaría a condicionar ao alumnado e a presionalo a que responda uns conceptos determinados, ademais de contribuír a pechar o seu imaxinario. Por outra banda, o feito de que haxa docentes que empregan as clases desta área para decorar a aula permítenme detectar un dos prexuízos dos que falaba Marín (2003), xa que moitas persoas cren que a Educación Artística se reduce a este tipo de actividades.

Todos os mestres que responderon a este cuestionario dixeron nunha das preguntas que si coñecían o que era o traballo por proxectos, non obstante á hora de dicir se adoitaban empregar dita metodoloxía nas clases de Educación Artística ou non e por que, só responderon dúas persoas ofrecendo resultados opostos. Unha delas argumentou que si que utilizaba dita metodoloxía posto que axudaba a traballar globalmente mentres que outro docente expuxo que non traballaba por proxectos porque “temos un libro que

facér”. Sen lugar a dúbidas pareceume moi significativo o feito de que a esta cuestión lle desen resposta tan poucos mestres, pois ao meu modo de ver podería ser un indicio de que a maioría deles non emprega o traballo por proxectos e probablemente non queiran argumentar o por que da súa decisión.

Así mesmo, opino que o profesor que comentou que non empregaba proxectos debido á obriga de realizar todo o libro de texto mostra unha das realidades da maioría dos centros educativos, pois son moitos os docentes que alegan que este é un dos maiores impedimentos existentes para realizar calquera tipo de actividade que se afaste un pouco da dinámica tradicional.

A seguinte cuestión, a cal fai referencia aos motivos que levan a moitos docentes a non traballar mediante proxectos, si que a responderon todos os docentes, contestando a maioría deles, catro mestres exactamente, que isto era debido a que traballar deste xeito require de moito tempo e dun maior esforzo ca outro tipo de metodoloxías. Non posuír información suficiente sobre como levar a cabo un proxecto foi o segundo motivo máis elixido, mentres que crer que é moi complexo levar a cabo axeitadamente un proxecto con nenos de educación primaria só o considerou unha persoa. Ademais, un dos mestres que seleccionara o motivo da carencia de información engadiu outros como son a importancia de que todo o centro ou o ciclo educativo forme parte do proxecto para ir traballando na mesma liña e o que me pareceu máis importante: “para traballar por proxectos habería que eliminar totalmente os libros de texto”.

A seguinte parte do cuestionario está relacionada con cuestións referentes á importancia que lle outorga cada persoa á Educación Artística, así como á existencia ou non de prexuízos neste ámbito e ás metodoloxías encargadas de reproducilos. Nesta ocasión cabe sinalar que todos os docentes coincidiron en afirmar que a Educación Artística é unha materia máis do currículo, alegando razóns como que serve para traballar as demais materias, ademais, tódolos mestres concordaron tamén en negar a necesidade de posuír un talento innato para o debuxo ou unhas calidades especiais para promocionar axeitadamente en dita área. Con respecto á posible existencia de prexuízos en torno á Educación Artística destaco que un dos profesores contestou que non existían e que todas as metodoloxías, incluídas as fichas e os libros de texto, se se traballan ben son importantes. Por outro lado, as persoas que opinan que si hai prexuízos e estereotipos en torno a esta

disciplina xustificárono argumentando que habitualmente non se lle dá importancia e que se pensa que unicamente é un rato entretido no que os alumnos debuxan e colorean sen máis.

No tocante ás metodoloxías encargadas de reproducir ditos prexuízos e estereotipos, case todos os docentes seleccionaron as fichas e os libros de texto como responsables de dita cuestión, non obstante salienta a resposta dunha persoa ao comentar que baixo o seu punto de vista o verdadeiro estereotipo atópase en empregar a Educación Artística no tempo que sobra, opinión que eu comparto. Ademais das anteriores respostas, sinalar que chamou a miña atención que un mestre ou mestra seleccionou como metodoloxía reprodutora o traballo por proxectos. Isto evidencia que está arraigada a metodoloxía de fichas na escola e un descoñecemento da metodoloxía por proxectos, xa que son as fichas as que favorecen a reprodución de estereotipos ao dar única e exclusivamente por válido un resultado posible.

- Análise dos resultados da realización do proxecto nunha aula de primaria.

A valoración dos resultados obtidos levouse a cabo a partir do deseño e establecemento duns parámetros, baseándose nos fixados por Esteban e Parellada (citados en Abad, J. & Ruiz, A. 2011) levados a cabo para observar o desenvolvemento do xogo simbólico nos cativos. Así, no caso concreto do meu proxecto propoño os seguintes parámetros para observar como os nenos levaron a cabo todo o proceso. Cabe resaltar que os presentes parámetros deseñáronse tomando como referencia os obxectivos do proxecto.

-En canto á reprodución de **estereotipos**:

- Observar se o alumnado experimenta co material.
- Observar se os nenos foron capaces de producir formas afastadas dos estereotipos ou non.
- Fixarse en se á hora de realizar as diversas actividades tenden a copiar polos traballos realizados polos seus iguais.
- Observar se posuían inseguridades e resistencias ao comezo do proxecto ou non e no caso de haberlas en que grao lograron superalas.
- Fixarse en se adquiriu ao finalizar o proxecto hábitos de autonomía.



Figura 101

Con respecto ao primeiro parámetro cabe dicir que, en xeral, o alumnado levou a cabo un longo proceso no que experimentou co material dispoñible, de tal xeito que foi moi común ver como os nenos lle daban un uso diferente ao habitual a un determinado material. Por exemplo, houbo estudantes que lle deron un uso decorativo á cinta illante colocando diversas tiras da mesma no tellado dos edificios que construíron. Ademais, o mesmo feito de elaborar ditas construcións levounos a experimentar tanto co cartón coma co papel para dar forma a portas, ventás, chemineas, etc.

Ao longo do proxecto puiden ver unha clara evolución respecto ás súas producións, ao principio máis influenciadas pola convención e paulatinamente comezando a xurdir creacións con verdadeiro significado para o alumnado. Con todo, cabe destacar que na actividade de imaxinar como serían os transportes do futuro aínda observei algunha que outra resistencia, a cal fixo que a algúns nenos lles custase abrir o seu imaxinario e crear ditos transportes do futuro. Isto fixo que para esa tarefa requirisen de máis apoio pola miña parte.

As resistencias iniciais que se acaban de sinalar provocaron que ao comezo do proxecto fose común ver como algún cativo miraba o traballo dos seus compañeiros ca finalidade de facer o mesmo ca el. Isto podería deberse a que como o traballo que eu lles propuxen supuxo un cambio de metodoloxía, ao principio houbo quen se sentiu inseguro, de aí que tratasen de copiar. Porén, isto solo foi ao principio xa que pouco a pouco os alumnos foron gañando seguridade en si mesmos, ata tal punto de gañar moita autonomía e non estar continuamente a ensinarme unha actividade unha vez finalizada preguntándome se así “fa ben”.

-Parámetros en torno aos **prexuízos** na educación artística:

- Observación sobre a actitude que mostra o alumnado durante o transcurso do proxecto: se se toman en serio as actividades ou non, se o ven

coma un xogo e non coma unha actividade, se se lamentan de que como non saben debuxar van realizar mal o traballo, etc.

A pesares de que este alumnado non se caracterizou por presentar tantas problemáticas como outros estudantes que puideron observar durante os períodos de prácticas, non estivo exento delas. Así, especialmente ao inicio do proxecto puideron oír como algúns nenos me dicían que se lles daba mal a Plástica. Ante isto eu pregunteilles que por qué dicían iso e houbo un neno que me dixo que era porque non sabía debuxar. Este constitúe un claro exemplo de prexuízo dos que falei no marco teórico deste traballo, o pensar que se non se posúe un talento especial non se poden realizar axeitadamente tarefas plásticas.

Paréceme importante sinalar que ao comezo das actividades os nenos mostraron unha actitude distendida e mesmo falaban bastante entre eles, algo que interpretei como que ao estar acostumados a clases cunhas metodoloxías máis ríxidas e pechadas, ao atoparse cun modo de traballar máis flexible e dinámico isto fíxolles confundirse sen saber distinguir ben se se trataba de tempo de xogo ou de traballo. Non obstante, isto só foi ao principio xa que despois traballaron axeitadamente, polo que non podo afirmar que dita actitude inicial fose un prexuízo cara a Educación Artística, senón froito dun cambio de metodoloxía a outra.

#### -Parámetros en torno ao traballo por **proxectos**:

- Observar se saben levar a cabo un proceso ou se só están preocupados polo resultado final, fixarse no grao de autonomía que posúen e no grao de dependencia ao profesorado, como son as interaccións cos seus iguais?, observar se a aula conta con espazos axeitados para traballar deste modo ou non.

Ao longo do proxecto puideron observar que este alumnado xa traballara con esta metodoloxía noutras ocasións, aínda que non fose en proxectos dende un punto de vista artístico. Dende o principio do proxecto demostraron saber seguir un proceso, algo que se pode comprobar en que, por exemplo, nunca me preguntaron cantos planos ou edificios había que facer para dar por rematada a actividade, senón que cada alumno de xeito autónomo decidiu cando daba por finalizados estes procesos.

Este alumnado tampouco se caracterizou por posuír un alto grao de

dependencia respecto do profesorado para facer as actividades, unicamente na actividade consistente en inventar unha historia e na de idear transportes do futuro requiriron de máis apoio e axuda pola miña parte, desenvolvendo o resto de tarefas de modo moi autónomo. Cabe sinalar que se tivese que dicir cal é o aspecto que estes cativos máis precisan mellorar, sen lugar a dúbidas sería o das interaccións cos seus iguais, pois a pesar de que a mestra me comentou que noutras ocasións estiveran sentados por equipos, puideron observar como lles custaba chegar a un acordo entre si e especialmente dialogar sen chegar á discusión.

Con respecto aos espazos cabe dicir que tanto para realizar a maqueta como para deseñar os transportes do futuro foi necesario saír ao exterior da aula, algo que evidencia que para traballar nun taller precísanse espazos amplos e versátiles que permitan traballar con distintos medios e formatos. Así mesmo, a saída realizada ao parque tamén pon de manifesto que o centro non contaba con ningún espazo verde, polo que foi necesario realizar unha saída ao exterior do mesmo.

-Parámetros en torno á adquisición dos **contidos curriculares** marcados polo centro:

- Observar se aprenderon as nocións que se pretendía nun inicio ou non, que foi o que máis difícil lles resultou e por que, dificultades xurdidas, etc.

Por último, con respecto aos contidos curriculares marcados polos docentes do centro educativo, cabe dicir que houbo algúns que non se abordaron debido a que o tempo dispoñible foi insuficiente. Non obstante, abordáronse outros presentes nas actividades nas que se integraban outras áreas como son a Lingua Castelá, a Lingua Galega, o Inglés e as Matemáticas; polo que se pode considerar que foron maiores os aspectos tratados.

## **8. Conclusións**

Despois de realizar este TFG puideron observar que a existencia de problemáticas en Educación Artística coma os prexuízos e os estereotipos poderían solucionarse empregando unha metodoloxía afastada das fichas. Para comezar, o punto de partida da miña investigación, a observación realizada cos futuros mestres, permitíume comprobar que traen consigo unha morea de inseguridades que provocan que se refuxien nos estereotipos á hora de producir algo, pois é o medio que teñen interiorizado e no que se senten

seguros por estar ben aceptado socialmente.

Os mestres en activo son os que deberían contribuír ao desterro de ditas problemáticas, non obstante, a escasa formación do mestre en Educación Artística contribúe a reforzar uns metodoloxías de fichas, procedentes da convención artística adulta, que pode dar lugar na maioría dos casos á desaparición das manifestacións artísticas dos rapaces a partir da adolescencia.

Os cuestionarios que lles pasei permitíronme coñecer que para os enquisados a razón máis salientada á hora de non traballar mediante proxectos é que non posúen a suficiente formación para elo unido a que requiren dun maior tempo e esforzo. A primeira razón considero que fala por si soa, xa que está a demandarse unha alfabetización neste ámbito; con respecto á última delas opino que é necesario un cambio de mentalidade nas administracións educativas para dotar de mais recursos persoais e formativos aos centros. Por esta razón considero necesario recuperar a figura de tallerista da que falábamos nas escolas de Reggio Emilia, persoas formadas en torno ás artes visuais que traballen de maneira conxunta cos mestres, co obxectivo de construír o coñecemento partindo de experiencias visuais e plásticas.

Non obstante, cabe comentar que as definicións que estes mestres deron sobre o que era para eles a Educación Artística en xeral foron moi boas, amosando que ven esta área ca verdadeira complexidade que implica, algo que me sorprende positivamente e me fixo ver que polo menos a maioría do profesorado que deu resposta a dito cuestionario non comparte o prexuízo de considerar que é unha materia “María” que non ten ningún fin máis ca servir de entretemento e diversión do alumnado.

En resumo, deseñar este cuestionario e analizar os resultados obtidos permitíume comprobar que aínda que as definicións dadas sobre Educación Artística foron complexas, tal e como eu pensaba anteriormente aínda quedan moitos avances por lograr no que a esta área se refire, pois a maioría dos docentes non acostuman a traballar mediante proxectos debido ao maior tempo e esforzo que requiren con respecto a outras metodoloxías. Ademais, outros mestres consideran que o principal motivo desta situación, tal e como se comentou anteriormente, é a escaseza de información e o grao de complexidade á hora de levalo a cabo con alumnos de primaria. Baixo o meu punto de vista ditas consideracións evidencian a urxente necesidade de incluír

no currículo de materias que ofertan as facultades de formación do profesorado disciplinas que ensinen aos futuros mestres a traballar por proxectos, dándolles a oportunidade de deseñalos e poñelos en práctica, pois é de este xeito como mellor se consolidan as aprendizaxes.

Levar a cabo un taller con nenos de primaria permitíume constatar que se se quere pódese, pois a pesares de que ao comezo da realización do presente documento eran máis ben escasos os meus coñecementos e experiencias en torno ao tema a tratar, puíden realizalo con éxito. Con respecto ás miñas pretensións co alumnado de primaria cabe dicir que se cumpriron case todas, e se non se chegou á totalidade das mesmas foi pola limitación de tempo imposto, pois aínda eran máis as actividades que tiña previstas.

Nun inicio non pensaba que nenos de tan curta idade fosen capaces de realizar tantas tarefas dun xeito autónomo, porén, sorprendéron pola súa curiosidade, gañas de aprender e de realizar máis cousas. Cabe destacar que ao longo das diferentes actividades das que consta o proxecto decateime de que en xeral, as actividades realizadas afastáronse dos estereotipos; non obstante, considero que o aspecto onde se presentaron máis dificultades foi no traballo colaborativo.

Por todo o que acabo de comentar, considero que se un mestre que nunca traballou mediante proxectos contemplase os resultados acadados no presente traballo, daríase conta de que son moito maiores os aspectos positivos conseguidos ca os negativos. Seguindo esta metodoloxía puíden comprobar que os nenos levan a cabo un complexo proceso de experimentación con diversos materiais, rompendo cos estereotipos existentes en outras metodoloxías como a de fichas, ademais de producir moreas de elementos significativos para eles e non para o profesorado. Con respecto aos aspectos negativos só se atoparían certas dificultades ao principio do proxecto, referentes a non ter moi claro como desenvolver certas actividades, polo que non cabe dúbida de que esta metodoloxía posúe moitos máis puntos ao seu favor que en contra.

En definitiva, a realización deste traballo permitíume observar que a Educación Artística é unha área cun escaso recoñecemento no currículo que está fortemente marcada por prexuizos e estereotipos, os cales constitúen unha problemática que provoca que esta disciplina careza de valoración e

mesmo que se descoñezan outras metodoloxías afastadas das fichas. Ante isto, os talleres de Reggio Emilia, nos que se traballa mediante proxectos, ao meu modo de ver poderían ser unha boa solución para a problemática comentada, pois o alumnado produce elementos significativos para el mediante o traballo por proxectos. Non obstante, grazas á elaboración deste Traballo de Fin de Grao puiden comprobar que esta metodoloxía non é empregada porque non se posúe información suficiente sobre a mesma, polo que, baixo o meu punto de vista, as Facultades encargadas de formar a futuros mestres deberían cambiar os programas dalgunhas das materias e traballar experiencias baseadas no traballo por proxectos. Considero que se isto se levase a cabo, cando exercésemos como docentes teríamos a posibilidade de basear as nosas clases en proxectos, de tal xeito que o alumnado realizase actividades produtivas e desaparecesen os estereotipos e os prexuizos en torno á Educación Artística.

## Referencias bibliográficas

- Abad, J. e Ruiz, A. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.
- Agra, M. J. (1994). *Planes de acción: una alternativa para la educación artística*. (Tese doutoral). Recuperado de <http://eprints.ucm.es/1709/>
- Aguilar, C., Moliner, O. e Sales, A. (2004). *Proyectos de trabajo inclusivos e interculturales: una aventura apasionante*. Recuperado de [http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/71124/AguilarC\\_Proyectos.pdf?sequence=1](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/71124/AguilarC_Proyectos.pdf?sequence=1)
- Aguirre, I. (2000). Estereotipo, integración cultural y creatividad. En M. Hernández y M. Sánchez (Eds.), *Educación artística y arte infantil* (pp. 243-257). Madrid: Fundamentos.
- Arkki School of Architecture for Children and Youth (2013). [Página web]. Recuperado de <http://arkki.net>
- Bouroullec, R. & Gonet, M. (2012). *Hot tools* [vídeo]. Disponible en <https://vimeo.com/40223178>
- Decreto 105/2014, do 4 de setembro, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario oficial de Galicia*. Galicia, 9 de setembro de 2014, núm. 171, pp. 37445-37486.
- Escalante, D. e Ruiz, D. (2002). *El currículum integrado: el aula como laboratorio*. Recuperado de [http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17526/2/dilia\\_escalante.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17526/2/dilia_escalante.pdf)
- García, E., Gil, J. e Rodríguez, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe
- Hernández, F. (2000). *Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad*. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn26/0211819Xn26p39.pdf>
- Lowenfeld, V. (1973). *El niño y su arte*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Marín, R. (2003). *Didáctica de la Educación Artística para Primaria*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Pozuelos, F. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Sevilla: Cooperación educativa.
- Real Academia Galega. (2012). Prexuízo. En *Dicionario da Real Academia Galega*. Recuperado de <http://academia.gal/dicionario#searchNoun.do?nounTitle=prexuizo>

Real Academia Galega. (2012). Estereotipo. En *Dicionario da Real Academia Galega*. Recuperado de

<http://academia.gal/dicionario#searchNoun.do?nounTitle=estereotipo>

Sales, A. (2004). *Hacia una escuela inclusiva e intercultural: los proyectos de trabajo como propuesta curricular y formativa*. Recuperado de

<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1940/b15153812.pdf?sequence=1>

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

Viadel, R. (2003). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson Educación.

## ANEXOS

### ANEXO 1: imaxes de actividades levadas a cabo en Reggio Emilia e Arkki

#### -Figura 1: nena pintando nun taller de Reggio Emilia



Figura 1. Preschools and infant-toddler Centres, Instituzione of the Municipality of Reggio Emilia, 2011, *painting in the atelier*. Recuperada de: <http://architectureau.com/articles/profile-mary-featherston/#img=3>

#### -Figura 2: actividade realizada en Arkki



Figura 2. Arkki, 2011, *green building*. Recuperada de: <http://arkki.net/>





Figura 9

### Anexo 3: construción da cidade

### Figuras 11-13: realización do plano da cidade



Figura 11

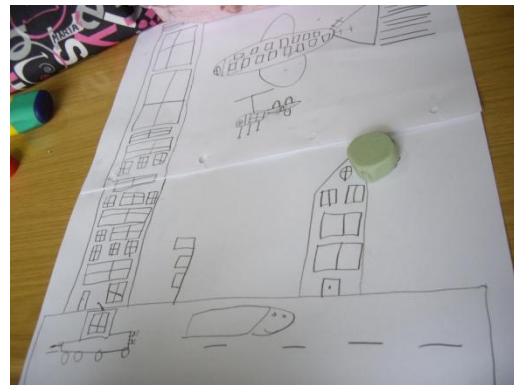


Figura 12

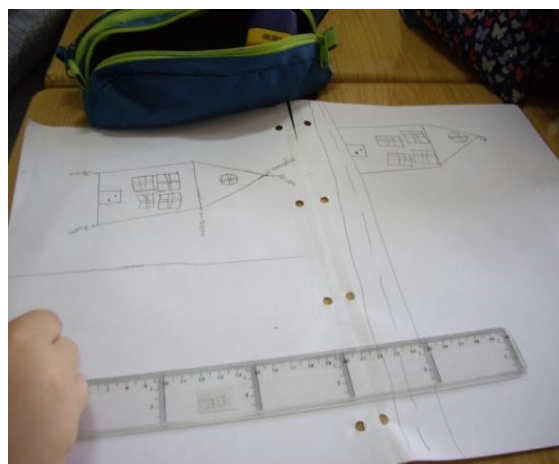


Figura 13

### Figuras 15-16: estudo do volume dos edificios



Figura 15



Figura 16

**Figuras 17-19: colocación de tanta plastilina como espacio ocupa o edificio**



Figura 17



Figura 18



Figura 19

**-Figura 21: elaboración dun plano da cidade conxunto**



Figura 21

**-Figuras 23-37: construcción dos edificios**

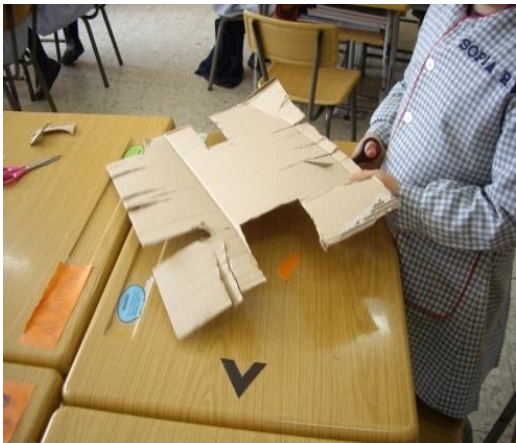


Figura 23



Figura 24



Figura 25



Figura 26



Figura 27

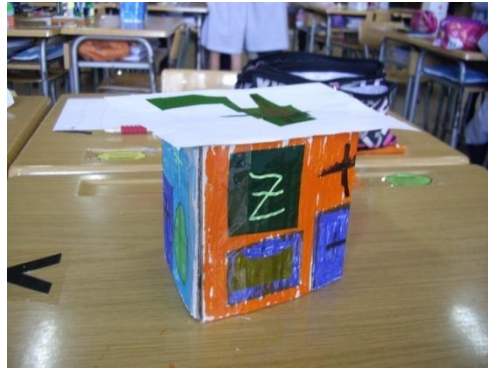


Figura 28



Figura 29



Figura 30



Figura 31



Figura 32



Figura 33



Figura 34



Figura 35



Figura 36



Figura 37

**-Figuras 38-41: planificación e deseño da base da maqueta**



Figura 38



Figura 39



Figura 40



Figura 41

**-Figuras 43-46: realización de dibujos de observación sobre os edificios**



Figura 43



Figura 44



Figura 45



Figura 46

**-Figuras 48-51: elaboración de medios de transporte empregando pasta de modelar**



Figura 48



Figura 49



Figura 50



Figura 51

**-Figuras 52-54: realización de medios de transporte empregando novos materiais**



Figura 52

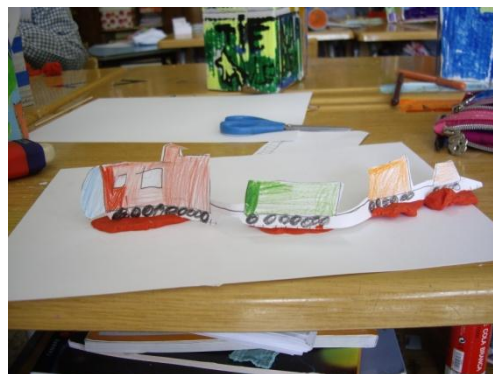


Figura 53



Figura 54

**-Figuras 56-59: colocación de edificios e transportes na maqueta**



Figura 56



Figura 57



Figura 58



Figura 59

**-Figuras 60-63: elaboración dunha historia colaborativa sobre a cidade**



Figura 60



Figura 61



Figura 62

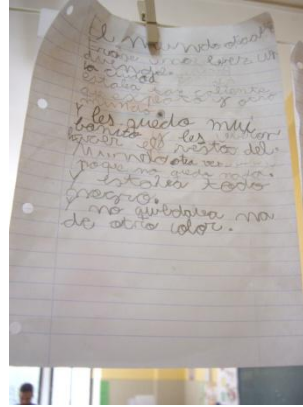


Figura 63

**-Figuras 65-69: elaboración dos transportes do futuro**



Figura 65



Figura 66



Figura 67



Figura 68



Figura 69

#### **ANEXO 4: somos botánicos**

**-Figura 70: imaxe de Carlos Linneo**



Figura 70. Marciano, J., (s.d.), *Carlos Linneo*. Recuperada de: <http://www.jmarcano.com/biografia/linneo.html>

**-Figura 72: debuxo sobre as plantas coñecidas**



Figura 72

**-Figuras 73-76: recollida de follas de distintas árbores**



Figura 73



Figura 74



Figura 75



Figura 76

**-Figura 78: imaxe da pregaria da árbore**



Figura 78

**-Figuras 79-81: debuxos sobre as plantas que viron no parque**



Figura 79

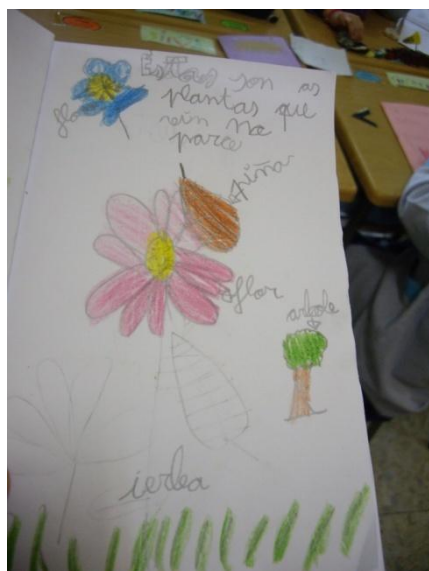


Figura 80



Figura 81

**-Figura 83: debuxo de observación sobre as follas**



Figura 83

**-Figuras 84-85: estampado de diferentes follas empregando t mpera**

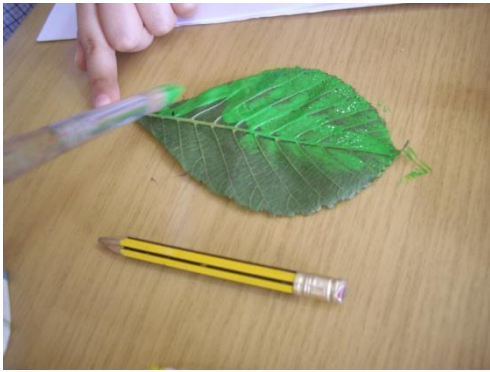


Figura 84



Figura 85

**-Figuras 87-89: estudo dos nervios das follas**

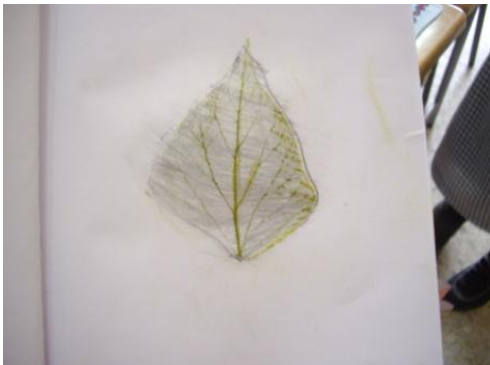


Figura 87

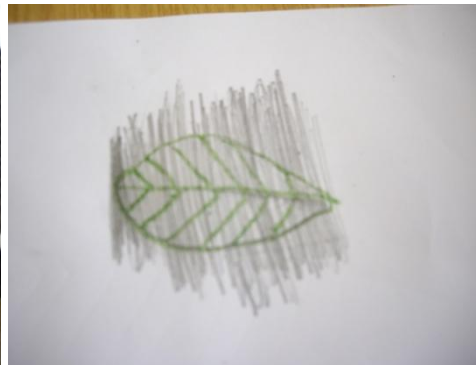


Figura 88



Figura 89

**ANEXO 5: a exposición**

**-Figura 90: panel no que se explica todo o proceso seguido polo alumnado na realización do proxecto**



Figura 90

**-Figuras 91- 100: exposición do proxecto**



Figura 91



Figura 92



Figura 93



Figura 94



Figura 95



Figura 96

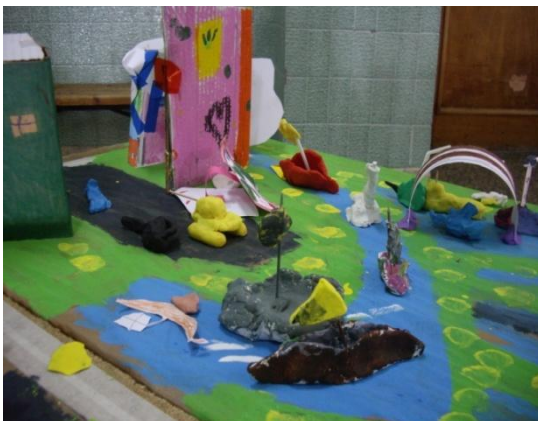


Figura 97



Figura 99

Figura 98



Figura 100

### **ANEXO 6: cuestionario aplicado a mestres de primaria**

A continuación expóñense unha serie de cuestións ás cales debe contestar rodeando a opción coa que estea máis de acordo. Rógase contestar coa maior sinceridade posible, pois trátase dun cuestionario anónimo.

#### **1. Que é para vostede a Educación Artística?**

#### **2. Que importancia cre que ten a Educación Artística na educación integral do alumnado?**

Ningunha Pouca Bastante Moita

#### **3. Exprese o seu grao de acordo/desacordo ca seguinte afirmación: “a Educación Artística é unha materia que só serve para ter entretido ao alumnado”.**

Totalmente en desacordo Parcialmente en desacordo Parcialmente de acordo  
Totalmente de acordo

#### **4. Que metodoloxía segue para ensinar Educación Artística?**

As miñas clases baséanse na realización de fichas/libro de texto por parte do alumnado.

Adoito traballar por proxectos.

Habitualmente déixolle ao alumnado que realice debuxo libre ou que moldee plastilina.

Realización de fichas e materiais de decoración para a aula con motivo do Entroido, Nadal e demais festividadeas.

Outros. (Especifica cales).

**5. Coñece en que consiste o traballo por proxectos?**

Si Non

**6. En caso de contestar afirmativamente á cuestión anterior, responda:**

Adoita empregar esta metodoloxía para dar as súas clases de Educación Artística? Por que?

**7. Cáles cre que son os motivos que levan a moitos docentes a NON traballar por proxectos?**

Non posúen información suficiente sobre como levar a cabo un proxecto.

Porque traballar deste xeito require de moito tempo e implica máis esforzo que outro tipo de metodoloxías.

Porque é moi complexo levar a cabo un proxecto axeitadamente con nenos de educación primaria.

Outros. (Especificar cales).

**8. Cre que a Educación Artística é unha materia máis do currículo e que polo tanto ten a mesma importancia cas demais?**

**9. Considera que para que un alumno promocióne axeitadamente nesta materia debe posuír un talento innato para o debuxo ou unhas calidades especiais?**

**10. Cre que existen prexuízos en torno á Educación Artística? En caso afirmativo especifique cales.**

**11. Cal das seguintes formas de traballo cre que contribúe a reproducir os prexuízos e/ou estereotipos existentes en Educación Artística?**

Traballo por proxectos

Fichas e libros de texto

Debuxo libre

Outros (especificar cáles).

**ANEXO 7: documento elaborado para as mestras do centro no que se explica brevemente en que consiste o proxecto**

**TRABALLANDO CON PROXECTOS DESDE UNHA METODOLOXÍA ARTÍSTICA**

PROPOSTA DE ACTIVIDADES

## **- ACTIVIDADES DE PRESENTACIÓN.**

Dado que non nos coñecemos, a primeira actividade que se vai realizar é moi sinxela, pois só consiste en que cada neno se presente. Para iso cada un irá dicindo o seu nome en voz alta e deberá deseñar un cartel no que figure o seu nome para colocar enriba da súa mesa.

## **- SOCIAIS: TRANSPORTES.**

PROPOSTA: A MAQUETA DA CIDADE

MATERIAIS: cartolinas, pasta branca, témperas, pinceis, pegamento, tesoiras, diferentes útiles trazadores (ceras, lapis de cores, rotuladores, tempera en barra...), papel de envolver.



O proxecto de sociais vaise articular en diferentes actividades en torno a realización dunha (ou varias) maqueta dunha cidade que contemplará:

- os diferentes elementos da cidade ( escolas, edificios, transportes, hospitais, parques, ....)
- a elaboración e planificación dos elementos no espazo. (Incidir que as construcións supoñen unha pegada moi forte na paisaxe por iso a necesaria planificación)
- Que hai fora da cidade? Conceptos como aldea, espazo natural, (concepto de reserva da biosfera, neste caso Terras do Miño) Concepto de coidado e preservación do patrimonio tanto natural como histórico.

- Como era Lugo antes? ¿cales eras os primeiros edificios que se construíron? O Lugo romano e castrexo. Conceptos de arqueoloxía, que cousas antigas quedaron ocultas debaixo... Recollida de información: Os avós, pais (levalos a clase?)

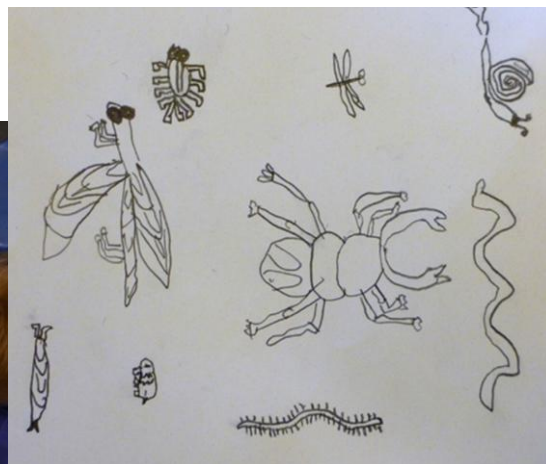
--Formulando hipóteses: Como serán as cidades do futuro? Que transportes serán?

OUTRAS ACTIVIDADES RELACIONADAS: unha animación da cidade para ver o paso do tempo, debuxos murais, contar unha historia e escenificala sobre esa cidade....

### - NATURAIS: AS PLANTAS

PROPOSTA: O CUADERNO BOTÁNICO

MATERIAIS: cartolinas, pasta branca, témperas, pinceis, pegamento, tesoiras, diferentes útiles trazadores ( ceras, lapis de cores, rotuladores, tempera en barra...), papel de envolver.



O proxecto de sociais vaise articular en diferentes actividades en torno a realización dun caderno botánico:

- Nos somos científicos, botánicos , qué é un botánico?, como recollen información. Cadernos botánicos.

-Recollida, observación documentación da natureza do noso entorno, (excursión?)

-Elaboración de debuxos/fichas das diferentes plantas que coñecen, do noso entorno. Partes das plantas.

-Plantexando hipóteses:

- Concepto de hábitat: plantas do noso entorno. Ou plantas doutras contornas ( na costa, terra, plantas exóticas...)

- Plantas fantásticas

- elaboración dunha historia ,conto , títeres en torno as plantas

**PROPOSTA FINAL: A EXPOSICIÓN. Organizar a exposición de todos os traballos e invitar aos pais ao centro.**