



La creación artística en la educación de las personas con discapacidad intelectual. La autodeterminación

Mar Morón Velasco

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

**LA CREACIÓN ARTÍSTICA EN LA EDUCACIÓN DE LAS
PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL
LA AUTODETERMINACIÓN**

Tesis doctoral de
Mar Morón Velasco

SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

CAPÍTULO CUARTO. REFERENTES PRÁCTICOS PARA UN PROYECTO EDUCATIVO. EXPERIMENTAR EL PROBLEMA E IMAGINAR LA SOLUCIÓN

Sinopsis capítulo cuarto

Después del recorrido teórico en los tres capítulos anteriores sobre los temas relacionados con el objeto de estudio se comienza a exponer la parte experimental de la investigación llevada a cabo, la cual tiene como finalidad el análisis de una práctica educativa (en el ámbito de la EA y la EE) y su relación con el desarrollo de la autodeterminación en los alumnos.

En este capítulo se expone la transformación del proyecto docente personal de la autora de este trabajo como maestra de EE y especialista en EA, en interacción con los equipos de docentes y otros profesionales implicados en la atención al alumnado. A través de las tres experiencias que se describen en él, se concreta el perfil de un estilo de docencia basado en los principios de la Escuela Activa y en la autodeterminación como eje central del desarrollo personal de los alumnos.

Estas experiencias previas contextualizan el enfoque pedagógico que se lleva a cabo en las etapas siguientes de la investigación-acción realizada. Dichas prácticas fueron realizadas en diferentes contextos personales, espaciales y temporales: la primera en un Instituto de ESO de Tordera (Barcelona) durante los años 2000-2003, la segunda en una Escuela de EE de Sabadell (dos primeros semestres del curso 2004-2005) y la tercera en la misma escuela de Sabadell como en la experiencia anterior y en la Fundación Miró de Barcelona, entre marzo y junio del 2005. Todas ellas influyeron en la decisión de seguir investigando sobre la educación de las personas con DI, la creación artística y la autodeterminación.

Dichas prácticas tienen en común la reacción contra métodos tradicionales de docencia y constituyen intentos de innovación metodológica en el ámbito didáctico y/o psicopedagógico. Se parte de la base que la educación no consiste solamente en una simple transmisión unilateral de saber por parte del profesor. Antes bien, la docencia ha de procurar espacios de intercambio en los cuales los alumnos puedan decidir, hacer y pensar por sí mismos, sintiéndose agentes principales de su formación. Se opta por unas dinámicas de aula autodirigidas y autogestionadas,

mediante las cuales el estudiante pueda imaginar, inventar, crear respuestas a sus propias preguntas y soluciones originales e imaginativas a los problemas. Asimismo, se pretende que los alumnos que participan de un método pedagógico activo y abierto vayan construyendo de una manera dinámica y significativa su «yo», su identidad como persona y su propio conocimiento a partir de sus necesidades e intereses, siendo capaces de ponerse en acción ante las propuestas participativas por parte del adulto y las suyas propias.

Existe un enfoque pedagógico y una línea metodológica que tiene su origen en la psicología conductista aplicada a la EE, por los que se intenta reconducir a la persona inhibiendo conductas valoradas como no correctas, sin analizar el porqué de su existencia, sin preguntarse la razón de ellas y sin que la persona sea la que vea la necesidad de cambiarlas.

Contrariamente a lo anterior, el enfoque adoptado en estas prácticas corresponde a una psicología más dinámica, de respeto al individuo, a sus características y al deseo propio de seguir creciendo y madurando como persona; a una visión pedagógica en la que el adulto sea el acompañante siempre respetuoso y donante de confianza y seguridad en este proceso de vida.

El taller de creación artística objeto de estudio de la investigación y presentado en el capítulo quinto fue planificado a partir del análisis y reflexiones sobre estas experiencias previas. De hecho, estas prácticas han constituido la primera y segunda parte del ciclo de investigación-acción expuesto por Whitehead (1991): «Sentir y experimentar el problema» e «Imaginar la solución del problema».

4.1.- EL G9. UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA EN UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

La experiencia fue llevada a cabo en el Instituto de ESO Lluís Companys¹ de Tordera donde ejercí de maestra de Pedagogía Terapéutica durante siete años. Tordera es un pueblo de la provincia de Barcelona en el cual en aquellos momentos la etapa educativa de secundaria se impartía en tres centros educativos: uno concertado y religioso, otro, creado a partir de una asociación de padres y madres, de régimen también concertado, y el instituto público en el que se realizó la experiencia que a continuación se describe. Se daba la circunstancia de que los dos centros concertados enviaban a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo² después de la etapa de Educación Primaria a nuestro centro argumentando que ellos no tenían estructuras organizativas ni recursos de personal adecuados. Así, todos los chicos con necesidades específicas de apoyo educativo del pueblo eran matriculados en el instituto, el cual contaba con un Departamento de Orientación Psicopedagógica (DOP) formado por una psicopedagoga y una maestra especialista en Pedagogía Terapéutica.

Durante el curso 2000-01 el DOP, conjuntamente con el equipo docente del IES, creyó oportuno y necesario crear un grupo con los alumnos de segundo de ESO a los cuales por sus características personales y sociales les resultaba difícil seguir el ritmo de los aprendizajes del grupo-clase ordinario en el cual estaban escolarizados. Dichos adolescentes, además, presentaban conductas disruptivas que entorpecían la dinámica de la clase. Asimismo, algunos profesores objetaban que con sus actitudes estos estudiantes perjudicaban al resto de los alumnos. En definitiva, se trataba de chicos que pasaban la mayor parte del tiempo escolar fuera del aula

¹ Todas las fotografías son fotogramas del vídeo documental del G9 que grabaron los propios alumnos cuando ellos así lo decidían. La cámara se convirtió en un instrumento más del taller que ayudaba a los alumnos a objetivar y reconsiderar sus actuaciones.

² La ley española de educación de 1990 (LOGSE) incorpora el concepto de necesidades educativas especiales (NEE) para designar a los alumnos de EE y la LOE 2/2006 del 3 de mayo, lo cambia por alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE).

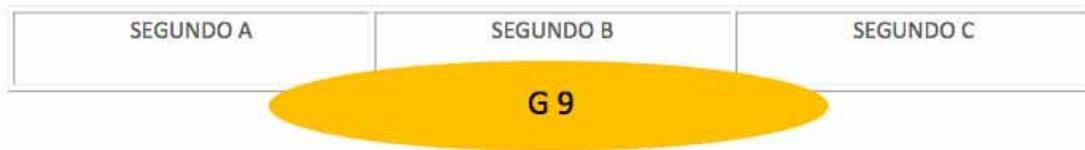


o expulsados en sus casas, sin obtener gran provecho de su escolarización y prefigurando un horizonte de fracaso escolar.

Por cierto, una pequeña digresión es oportuna aquí: un fenómeno que hemos podido observar y hemos compartido con otros profesionales de la educación consiste en que la mayoría de alumnos con problemas de adaptación y de conducta en la etapa de ESO esconden sus dificultades de aprendizaje bajo actitudes negativas de convivencia. Estos alumnos prefieren a menudo ser considerados los «malos de la clase» (con lo cual en algunos casos llegan a ser líderes) que ser tratados como los «tontos». Suelen ser chicos con conflictos emocionales, poco estimulados a nivel personal y social, desmotivados con las actividades escolares más habituales y que han perdido el nivel de los aprendizajes del grupo-clase ordinario ya en la etapa de EP. En las enseñanzas medias este desnivel, esta diferencia de intereses y de dinámicas, deviene tan importante que a estos estudiantes les resulta imposible seguir el ritmo de los compañeros. Tampoco facilita la participación en el grupo-clase habitual de estos alumnos el hecho de que la mayoría de los profesores sigan una programación y unas dinámicas educativas poco atentas a la diversidad. Pese a la legislación educativa vigente (ver capítulo tercero), en ocasiones es difícil encontrar todavía en nuestro Sistema Educativo de ESO estrategias metodológicas que ayuden a la integración de estos adolescentes en el aula ordinaria y que les permitan seguir su proceso de enseñanza-aprendizaje con sus iguales. Por el contrario, a menudo se siguen potenciando los grupos homogéneos en los que se imparte la clase magistral tradicional.

Con alumnos con estas características y en un ambiente educativo de este tipo, poco atento a la inclusión, con rasgos segregadores, se enmarca la experiencia a la que denominamos G9.



Tabla 4.1. Ubicación del grupo G9

Se constituyó un grupo formado por 9 alumnos procedentes de las tres aulas de segundo de ESO. Estos alumnos salían de su grupo-clase ordinario (de 25 alumnos) para formar otra agrupación durante 9 horas a la semana, acompañados de la profesora de Pedagogía Terapéutica. El objetivo que se perseguía con esta medida era trabajar las áreas consideradas instrumentales (matemáticas, catalán y castellano) de una manera más individual y personalizada, adaptando los contenidos al nivel de cada alumno, a sus expectativas y necesidades.

Inicialmente, la dirección del centro consideró oportuno (¿por inercia conservadora en su modelo pedagógico?) asignarnos una clase pequeña, únicamente con sillas, mesas y una pizarra. Este espacio imposibilitaba cualquier tipo de metodología más activa. Así, las primeras clases fueron conflictivas tanto para los alumnos como para la profesora, ya que no podíamos crear un ambiente agradable en ese lugar minúsculo y claustrofóbico. El aula era como un tubo donde no nos podíamos mover con libertad, ni crear dinámicas de participación y cooperación, ni mucho menos realizar actividades creativas o imaginativas. En ese espacio solamente se podía adoptar una metodología de clase magistral mediante la cual «el profesor transmite a los alumnos sus saberes», mientras que yo contaba con alumnos cuya actitud ante este tipo de modelos educativos era negativa. Esta situación me hizo tomar conciencia de que necesitaba otro tipo de espacio para poner en práctica otras estrategias mediante las cuales los alumnos pudieran tomar un papel protagonista en su proceso educativo y se pudiera tener más presentes sus deseos e intereses a la hora de decidir el qué, el cómo y el cuándo enseñar- aprender.



Por esta razón, propuse otro lugar de trabajo en el cual se pudieran desarrollar otras dinámicas de aula más activas y participativas. El instituto disponía de un espacio más grande (la casa del conserje que ya se había utilizado como taller en algunas clases de tecnología) que estaba situado en el patio. Era una casa de dos plantas: en el piso de arriba estaba la vivienda y en la parte inferior, además de un jardín, había un garaje dotado de equipamientos y herramientas de taller. La puerta del garaje daba a la calle, facilitando una mayor independencia de movimiento y libertad en la gestión de nuestras actividades. Así, los alumnos podían salir a comprar, a visitar espacios culturales del pueblo, al río a buscar piedras para el jardín, a la chatarrería a buscar bicicletas viejas, etc., de una manera responsable y autónoma.

La metodología de enseñanza-aprendizaje que adopté con este grupo consistía en facilitar y promover un trabajo autodirigido y autogestionado en el cual los alumnos organizaban su tiempo y decidían lo que querían realizar en cada momento marcando sus propios objetivos y las etapas de desarrollo de sus proyectos. De esta manera ellos mismos empezaron a ser los responsables de su educación. A tal fin, durante la primera hora de la semana los estudiantes organizaban su calendario de tareas para las nueve horas que compartiríamos y cada uno confeccionaba su plan de trabajo semanal.

Mi intervención como profesora consistió en ser la facilitadora de algunas experiencias que creía importantes para su formación personal. Sin ir más lejos, una de las propuestas que hice fue la realización de tres páginas semanales de unos dossieres de matemáticas, catalán y castellano que diseñé para cada alumno después de conocer su nivel en cada una de las áreas. Se trataba de actividades adaptadas, cuadernos individuales de trabajo, cuyo objetivo era afianzar contenidos básicos y fundamentales de las tres áreas. Analizando tal propuesta con distancia, supongo que la implementé influenciada por el pensamiento de muchos profesores sobre la importancia del trabajo más académico de las áreas instrumentales y así, justificar



ante ellos mi intervención educativa. Sin embargo, yo estaba convencida de que estábamos trabajando competencias de las tres áreas continuamente, mediante actividades y tareas como la elaboración de listas de compras, la realización de compra-ventas reales, la planificación de proyectos, la presentación de resultados, la confección de dos cartas para el alcalde del pueblo (primero para que nos pusieran un aparcamiento de bicis a la entrada del instituto y después para pedir un lugar donde practicar skate), etc. Y todo ello, sin olvidar ni dar menos importancia a otros objetivos educativos como son la inteligencia interpersonal e intrapersonal y los lenguajes artísticos, habitualmente poco cubiertos con los enfoques docentes tradicionales. Pero además, aparte de la influencia de otros docentes, otro motivo para este tipo de trabajo más convencional es que tal proceder daba seguridad a aquellos alumnos que en algún momento no podían seguir un modelo metodológico autodirigido. Así, estos estudiantes podían pasar de dirigir su propio trabajo a realizar este tipo de actividades programadas por la profesora. Esta previsión suponía constatar que no todos los alumnos estaban en el mismo nivel madurativo, y que algunos de ellos necesitaban todavía que algunas decisiones sobre su educación las tomara el adulto, quien debía establecer una alternancia flexible de estrategias con diferentes grados de directividad en contraste con el fomento habitual de la conducta autodeterminada.

Pese a esas excepciones que acabo de describir, la mayor parte del tiempo los alumnos debían decidir un proyecto: buscar unos objetivos de trabajo y llevarlos a cabo. Algunas de sus metas fueron: en primer lugar, arreglar la casa donde íbamos a trabajar, mediante acciones como reparar y pintar las puertas, construir lámparas para cada habitáculo, diseñar el jardín, etc.; en segundo lugar, colaborar en las actividades comunes del instituto. Estas tareas –y otras- podían ser individuales o en grupo.

El ambiente de este espacio-taller del G9 era muy agradable dado que cada persona del grupo iba ejecutando sus proyectos dependiendo de sus necesidades, intentando conseguir los



objetivos marcados para sí mismo y, también, colaborando para procurar que los demás llegaran a cumplirlos. Así, se potenció la ayuda al otro para alcanzar tanto las metas individuales como de grupo.

Se creó un ambiente de creación, de libertad, en el cual todos formábamos parte de un equipo que compartía un espacio y un tiempo de formación. La relación conmigo era muy cercana, por el hecho de que partía de la confianza mutua a la hora de interactuar. Todos los proyectos se iniciaban a partir de los conocimientos previos de los alumnos y se estimulaba el que los estudiantes llegaran a tener éxito en sus acciones. Se conseguía así un refuerzo positivo, aspecto básico para aumentar su autoestima y superar la sensación de muchos de estos alumnos de que habían fracasado en lo relacionado a su educación. Del mismo modo, el sentirse más seguros de sí mismos les ofrecía a estos jóvenes la oportunidad de enfrentarse a objetivos cada vez más difíciles y a poder superar momentos de frustración a través de las habilidades personales y sociales que se estaban potenciando. Los chicos llegaron a ser conscientes de sus capacidades y podían así mejorar sus limitaciones.

Progresivamente los alumnos se fueron convirtiendo en personas independientes y autónomas que llegaron a realizar actividades de gran compromiso y responsabilidad, en las que como profesora estaba demostrando mi confianza en ellos y que después éstos me devolvían confiando en mí y en mis sugerencias. Por ejemplo, consiguieron salir solos a comprar: pinturas, pienso (montamos una granja con animales y estanque incluido, todo un reto), y otras cosas. También lograron preparar el desayuno, que se convirtió en un espacio para el intercambio de ideas, sentimientos, emociones. Precizando más sobre esta última actividad, cabe decir que todos la compartíamos; todos parábamos nuestro proyecto a la misma hora para desayunar; algunas veces me iba a buscar un café y ellos se quedaban solos.

Con esta última acción estaba consiguiendo lo que creo que es el objetivo fundamental



de la educación: que los alumnos se convirtieran en personas independientes, autónomas y responsables de sus actos sin la presencia constante de la autoridad que en muchos casos representa el profesor. A veces me retrasaba a propósito un poco: cuando volvía ellos habían notado y valorado mi presencia/ausencia no como la persona que marca los límites y da seguridad sino como acompañante. Incluso en algunos momentos me pedían que volviera pronto: ¿eran los estudiantes considerados los «malos» del instituto los que querían compartir su espacio y tiempo de trabajo con una profesora? Este proceder a abandonarlos era doblemente intencionado por mi parte. Por un lado, estaba el hecho de que los alumnos se dieran cuenta de que podían estar bien solos sin la necesidad de un adulto que los controlara; y por otra parte, me interesaba también que los otros profesores me vieran por el instituto en el horario de clase del G9, con entusiasmo y buen humor para evidenciar que estos alumnos podían ser independientes y que compartir el proceso de enseñanza- aprendizaje con ellos era también gratificante y enriquecedor para la profesora.

Las actuaciones disruptivas fueron disminuyendo gracias a que los chicos empezaron a autorregular sus propias conductas para poder compartir, ser parte del grupo y beneficiarse de ello, consiguiendo ser los protagonistas de sus vidas. Las normas iban apareciendo de forma natural por la necesidad de poder funcionar/estar en equipo, poder crear y construir. También mejoró el trabajo de estos estudiantes en las otras clases, ya que las competencias que adquirían en el G9 las generalizaban en el resto de las asignaturas. De ahí que se registraran avances en cuestiones como la gestión de sus emociones y su tiempo, o el hecho de que ellos mismos se sintiesen más capaces y seguros en el decidir y en el hacer. Los demás profesores comprobaron que eran alumnos que podían estar en un ambiente tranquilo y agradable, de confianza e intercambio, en el cual podían expresarse, comunicarse y decidir por ellos mismos, y beneficiarse de su trabajo pero también de compartirlo con los demás. Paralelamente a la mejora de conducta se producía un aumento de su interés por el conocimiento.



A propósito de esta experiencia, uno de los proyectos que quiero destacar es la reparación de bicicletas. En una de las asambleas que organizábamos una vez por semana un estudiante se quejaba de no poder venir solo al IES, por el hecho de que vivía lejos y lo tenían que acompañar sus padres. Ello le suponía perderse la entrada y salida del IES, y por tanto un momento importante para la interacción entre los chicos. Uno de sus compañeros le comentó que podía venir en bicicleta, a lo que el alumno contestó que la tenía rota. De esta necesidad individual de uno de los chicos se forjó el proyecto del taller de reparación de bicicletas. Los alumnos trajeron sus bicicletas viejas y las de algunos compañeros del instituto, las desmontaron, las pintaron y las arreglaron. Incluso se consiguió construir un circuito de saltos de bicicleta en el patio, actividad en la cual se les unieron otros alumnos de otras aulas. De este modo el grupo G9 había sido capaz de construir un proyecto motivador para todo el instituto. Además, el convertir estas bicicletas viejas y excluidas ya de su uso en bicicletas recién pintadas y reparadas funcionó como metáfora de sus vidas: ellos eran estudiantes excluidos de las clases pero, al igual que sus bicicletas, podrían mejorar con un poco de esfuerzo y ayuda de los demás y convertirse en personas que formaran parte de la vida normalizada del instituto y de la sociedad.

Otro de nuestros proyectos consistió en realizar también una película documental sobre el G9. Así, la cámara de vídeo estaba siempre presente en nuestras actividades y cuando alguno de los chicos tenía la necesidad de filmar, lo hacía. En algunas asambleas revisábamos las imágenes audiovisuales y comentábamos sobre ellas, fomentando las habilidades metacognitivas y la conducta autoreflexiva. De todo el material filmado se pudo hacer un pequeño documental con las imágenes más significativas, que espero que todavía a estos chicos les traiga buenos recuerdos (ver documental audiovisual G9 en el DVD anexo) sirviéndoles de refuerzo positivo.

Los alumnos estuvieron en el G9 tres cursos escolares. Al pasar los alumnos a cuarto de la ESO se creó el Projecte Riu todavía en funcionamiento. En dicho proyecto, se estableció un



convenio con empresas del pueblo a las que estos estudiantes pudieran ir a aprender un oficio. Se concretaron empresas y tutores tanto del mundo empresarial como educativo. Los alumnos pasaban la mañana en las diferentes empresas y por las tardes seguían sus clases en el instituto con los demás estudiantes. De esta manera, estos adolescentes consiguieron el Graduado en ESO, todo un reconocimiento a su esfuerzo y trabajo.

En ningún momento hubo ningún impedimento en mi proyecto por parte del equipo directivo del IES a pesar de que algunos profesores más clásicos cuestionaban mi dinámica de trabajo. Llevaba ya tres años trabajando en este centro y supongo que había confianza en mis propuestas y decisiones. Esta aceptación también podría ser debida a que como estos alumnos molestaban e irrumpían en la dinámica de las clases ordinarias, quizás algunos docentes pensaran que cuanto más lejos estuvieran mejor. Conviene recordar que en el centro había profesores que tendían rápidamente a la segregación de estos estudiantes del grupo, mientras que otros desarrollaban dinámicas más inclusivas, como dos adultos en el aula, trabajos cooperativos, actividades individualizadas en relación a las necesidades del alumno, etc. Confío en haber impulsado mediante esta experiencia las acciones de estos últimos docentes y haber hecho reflexionar a los primeros.

En definitiva, con estos proyectos de autoaprendizaje estaba consiguiendo que los alumnos se responsabilizaran de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. No necesitaban más contenidos, sino habilidades para comprenderlos y convertirlos en algo útil, en conocimientos funcionales para sus vidas. Con esta dinámica educativa mediante la cual el alumno es el responsable de su formación en un espacio de libertad y de confianza se fomentaban, también, los componentes de una conducta autodeterminada. Componentes revisados en el capítulo tercero y que conforman competencias básicas para la formación de una persona autónoma,



independiente, responsable, libre y segura de sí misma para gestionar su propia vida.

Conviene también reflexionar sobre el hecho de que, al igual que sucede con las personas discapacitadas, los marginados sociales, los inmigrantes y otros colectivos especiales, también los adolescentes en muchos casos están sometidos a un estigma social que no les ayuda en su formación: parece que todos los productos de estos colectivos son inferiores a los de otros colectivos considerados los normales. El concepto de adolescencia es un constructo social cuyas asunciones pueden ser terriblemente limitadoras en ocasiones y sugiere que buena parte de los problemas de baja autoestima y autoconfianza que presentan muchos jóvenes podrían estar socialmente inducidos. Por ello, este tipo de intervención educativa que se propone supone un importante cambio de perspectiva en la práctica educativa: «se trata de conseguir que dejen de hacer sólo lo que se espera de ellos y de sentir la necesidad de agradar a los adultos» (Lynne Smith, en Freire, 2007).

Y ahora, unos años después, me pregunto ¿qué hubiera pasado con estos alumnos si no hubieran tenido la oportunidad de participar en el G9 y más tarde, en el Projecte Riu? Como última conclusión de este apartado se puede establecer que, dada una situación inicial problemática que se debía de atender, el objetivo principal de esta experiencia fue acompañar a estos chicos y chicas a descubrir el interés por su formación y a que fueran conscientes de la importancia de ser los protagonistas de su propia vida a través de una metodología autodirigida. Se logró que fueran los chicos los que hicieran su plan de aprendizaje y fueran responsables en conseguirlo; en resumen, se potenciaron los componentes de una conducta autodeterminada que actuó de motor de múltiples aprendizajes.

Ahora bien, ¿funcionaría esta metodología en otros contextos, con otros alumnos? Parte de la respuesta se halla en la siguiente experiencia que a continuación se describe.



4.2.- EL TALLER D'INVENTS. UNA EXPERIENCIA DE CREACIÓN ARTÍSTICA CON ALUMNOS CON DI EN UN CENTRO DE EE

Esta nueva experiencia educativa se llevó a cabo durante el curso 2004-05 en la escuela de EE Francesc Bellapart de Sabadell donde trabajé como maestra-tutora de un grupo-clase de seis alumnos con DI, con posterioridad a la experiencia del G9.

Al retornar a la escuela de EE fui asignada como tutora de un grupo de alumnos (todos niños). Cuando los conocí, sentí que la educación que recibían, en general, estaba fracasando. Estos estudiantes por sus características personales y necesidades educativas deberían estar en la escuela ordinaria desarrollando todas sus potencialidades con sus iguales y aprendiendo a vivir con sus capacidades y limitaciones en un contexto normalizado y en su comunidad. Más concretamente, y en desacuerdo con el sistema educativo de ese momento, pensaba que todos estos niños podrían estar matriculados en una escuela ordinaria como un grupo *Unitat de Suport a l'Educació Especial* (USEE) independiente, o bien integrados individualmente en otros grupos-clase. Sigo sin entender esta marginación, si se puede establecer a partir de Bandura (1977) que aprendemos también a partir de la observación de nuestros iguales ¿por qué negar a estos alumnos una educación normalizada?

A la hora de programar mi intervención educativa realicé una evaluación inicial de los cinco alumnos que formaban el grupo-clase. Analicé sus expedientes escolares (informes médicos y educativos) valorando el trabajo previo, las metodologías utilizadas, el nivel de aprendizajes de cada uno de ellos en las diferentes áreas y el grado de madurez general que presentaban.

Al empezar mis sesiones de clase pude observar el comportamiento de cada uno de ellos, así como las interacciones que generaban entre ellos y con el adulto tanto como grupo como



individualmente. Eran cinco niños que esperaban que fuera el adulto quien tomara la iniciativa en todo momento, que éste fuera el que decidiera lo que se tenía que hacer: el qué, el cómo y el cuándo. Estos alumnos tenían una actitud totalmente pasiva en clase. Visioné un vídeo que había realizado la maestra que estuvo con ellos el curso anterior y que contenía la filmación de algunas sesiones de trabajo. La mayor parte de secuencias eran del tipo: ante unos aros de colores en el suelo, la maestra iba indicando a cada niño donde se debía colocar, el niño buscaba el aro de color y allí esperaba hasta nueva orden. Mientras veía estas actividades pensé de nuevo si esa maestra estaba educando o adiestrando. El objetivo de la actividad descrita supongo que era discriminar los colores. Los alumnos lo habían asimilado, pero ¿era esa la manera de enseñarlo? ¿no se podría aprovechar el objetivo de diferenciar los colores para adquirir otro tipo de habilidades y no únicamente la destreza para obedecer y seguir las órdenes del adulto? Estoy convencida de que sí.

De esta manera se creó el taller d'invents. Una tarde a la semana durante aproximadamente 45 minutos nos dedicaríamos a crear con materiales diversos construyendo los artefactos que los estudiantes quisieran.

«Esta semana recibí una carta de mi director donde me dice: debo comunicarle...que sus alumnos se están dedicando a construir y no a destruir.»

Shiel, cit. en Rogers, 1978:28

Teníamos cajas de cartón grandes con material de reciclaje que habían traído los alumnos de casa: envases de cartón, tubos, alambres, cajas de bebidas, botellas de plástico, hueveras, tapones de corcho, tapas de plástico, etc. Todo el material plástico (fungible y no fungible) lo tendrían a su disposición para elegir lo que necesitaran en cualquier momento para satisfacer su deseo y llegar a conseguir su objetivo. Además dispondrían del instrumental escolar habitual: tijeras, lápices, celo, pegamento, cola blanca, rotuladores, papel blanco y de colores, cartulinas.



Los alumnos, de una manera autónoma y sin ninguna directriz por mi parte, iban eligiendo los materiales y construyendo objetos, dando forma a su objetivo/deseo. Según iban pasando las sesiones con esos estudiantes fui observando como la dinámica general de la clase cambiaba durante el taller de inventos. Aparecían las cajas con el material y los alumnos solos empezaban a trabajar y sobre todo, a pensar qué hacer/crear. Un día, uno de los niños decidió construir un coche, deseo que despertó el interés de otros dos compañeros. Con cajas de cartón construyeron tres habitáculos que poco a poco se transformaron en coches con la incorporación de elementos como luces, volante, matrículas, cambios de marcha, marcas, el tapón de la gasolina, etc.

Debe remarcarse que uno de los otros tres niños tardó en incorporarse al proyecto, como si necesitara un tiempo de observación previo antes de decidir si quería participar. Evidentemente, no todos los alumnos tienen el mismo ritmo para tomar decisiones, aspecto que se debe respetar por parte del docente. Al cabo de unas sesiones, este chico empezó a trabajar en el coche de otro alumno. Los otros dos niños observaban los materiales y cómo sus compañeros trabajaban, pero parecía que esta actividad no iba con ellos. Estos estudiantes se movían por la clase con total libertad y colaboraban en el proyecto de sus compañeros, sin molestar, mirando, percibiendo y participando, de momento, de las experiencias de los otros. Cuando explico este proyecto, suele sorprender el hecho de que dos alumnos no realizaran ninguna construcción, como si ése fuera el único objetivo del taller y asimismo de la educación. Valoro positivamente el hecho de que estos dos niños pudieran estar y participar, observando y respetando el proceso de construcción de los compañeros. Ello también constituye una experiencia para su propia formación, por ejemplo a partir del aprendizaje vicario.

Justifico esta última valoración positiva teniendo en cuenta la madurez de cada niño. Estos dos alumnos necesitaban más tiempo de observar el proceso, necesitaban ser espectadores de una experiencia que les estaba gustando. Todavía no era su momento para ejecutar pero sí para



percibir y decidir no participar. Ellos estaban allí, compartiendo un espacio, una experiencia y un tiempo de libertad absoluta con sus compañeros y conmigo. De esta manera, estos chicos estaban demostrando tener dominio sobre ellos mismos y capacidad para decidir lo que verdaderamente querían hacer.

«Sobre la motivación hay muchas teorías, pero creo que la teoría no se equivoca o se equivoca lo menos posible, y la motivación se encuentra en la experiencia que tienes. Hay niños que entran entusiasmados en el juego desde el primer momento, otros niños que se entusiasman durante las primeras operaciones, otros que se entusiasman cuando sienten que se destruyen parte de sus ideas, superadas por las ideas de los otros [...] Quiero decir que un gran juego de construcción, destrucción y después construcción de nuevo avanza con velocidades alternas.»

Malaguzzi, 1996: 77

Empecé a valorar el proceso de creación de estos coches y a ver que además de cumplirse el objetivo principal de la actividad que era la toma de decisiones por parte de los alumnos, se iban desarrollando otras competencias. Según iba evolucionando el objeto los alumnos se iban entusiasmando más con la actividad. Del mismo modo, mejoraba la confianza en ellos mismos a medida que tenían éxito en los resultados. A la hora de pintar el artefacto los estudiantes eligieron el color de la pintura, el instrumento para pintar (pinceles y paletas de diferentes medidas, rodillos variados), dónde colocar la pintura (botes, platos), de qué manera evitar ensuciarse y/o no manchar el suelo.

Pongamos por caso ilustrativo de esto último que acabo de explicar a Jon. Cuando empezó a pintar su coche lo hizo con un paletín pequeño. Él mismo observó que iba muy despacio, que la superficie a pintar era muy grande y su pincel pequeño. Así que decidió coger un rodillo, pero éste no cabía en el bote de la pintura. Jon se enfrentaba a un pequeño problema que debía solucionar. El alumno buscó en la caja de las pinturas y puso la pintura en una bandeja: problema solucionado. Pero Jon no se quedó ahí: su expresión era la de una persona satisfecha que había



conseguido encontrar una solución efectiva por él mismo. De este modo se hacían evidentes sus capacidades y aumentaba su autoestima.

Además, cada acción que los niños decidían conllevaba toda una planificación previa que ellos debían pensar para ir ejecutándola. De tal forma que se estaba potenciando el pensamiento asociativo (al planificar) y el pensamiento consecuencial, dado que los alumnos debían ser consecuentes con sus decisiones. Así, volviendo al ejemplo anterior, a Jon le tocó, al acabar la sesión, tener que limpiar todos los instrumentos que él había decidido utilizar. Además, los alumnos tomaban decisiones y sabían porque las tomaban. Sin ir más lejos, Jesús pintó el coche de azul porque decía que quería que se pareciera al coche de su madre; Jon mezcló todos los colores y de la mezcla salió un color gris oscuro, que rápidamente justificó: «quiero que mi coche sea de guerra». De manera general se puede establecer que la utilización de materiales, técnicas y recursos, que aparece por necesidad en experiencias creativas como ésta, genera aprendizajes significativos que se podrán aplicar a otras situaciones.

Asimismo valoraba positivamente el hecho de que estábamos creando entre todos una atmósfera estimulante y alegre mediante la cual las actividades y las conductas fluían de una manera tranquila. Cada miembro del grupo funcionaba de una manera autónoma, movido por sus deseos e intereses, tomando iniciativas y demostrando responsabilidad individual. Era importante el respeto entre todos los miembros del grupo, y especialmente el respeto al tiempo de ejecución de cada uno. En este aspecto, los niños tenían libertad para disponer del tiempo que necesitaran y quisiesen.

Respecto a este último punto se puede afirmar que esta libertad que acabo de describir es muy importante, dado que la mayoría de personas con DI tienen un ritmo de trabajo, de ejecución y de creación de pensamiento lento. Resulta imprescindible respetar ese ritmo por



parte de las personas que estamos acompañándolos en su proceso de aprendizaje. No podemos anticiparnos a sus acciones, pese a que estamos sumergidos en una sociedad en la cual parece que lo más importante es el hacer, generar, construir... en el menor tiempo posible, actitud social que no ayuda a estos alumnos. Se merecen que respetemos su tiempo de pensamiento y de ejecución.

Con esta metodología, nuestro taller de inventos se había convertido en un espacio de aprendizaje autodirigido en el que los alumnos eran los que decidían en todo momento acompañados del adulto, cuya presencia y confianza les ofrecía a ellos seguridad en la acción y en el estar. Así, por ejemplo, hubo un momento -entre otros- en el cual pude hacer evidente mi confianza en ellos y de ellos en mí: Jon necesitaba hacer su matrícula y me pidió ayuda (por cierto, habilidad importante a destacar «saber pedir ayuda y también ofrecerla»). Le dije que fuera a la calle a copiar una de un coche, aunque sabía que podía ser imposible ya que la escuela siempre está cerrada. Pero pensé que podría ser una prueba para Jon que le permitiera demostrar eficacia ante la resolución de problemas, o bien aceptar una frustración al encontrarse la puerta cerrada. Con esta propuesta intenté que Jon fuese capaz de autorregular sus conductas ante los fracasos y frustraciones o ante la resolución de problemas y el éxito. El niño marchó de la clase y al cabo de un rato volvió muy satisfecho con el número de una matrícula apuntado en su cartulina. Yo le pregunté como lo había conseguido y él me explicó que había pedido ayuda a Lola, una maestra que conocía la dinámica de mi trabajo. Esta docente acompañó al alumno a la calle y así Jon pudo copiar el número de la matrícula de un coche. Este episodio puede parecer una pura anécdota, pero no lo considero para nada así: Jon había sido capaz de cumplir su objetivo. Una experiencia que le daba fuerza personal, aumentaba su autoestima y su confianza en sí mismo.

Volviendo a los logros educativos del taller, la creación de sus coches estaba ayudando también a los estudiantes a ser más flexibles, ya que la caja inicial se fue transformando poco



a poco, fue evolucionando y cambiando a partir de la idea inicial. Esto generaba momentos de frustración pues a veces no les salían las cosas como querían, pero ellos lo aceptaban e iban buscando otras soluciones. Un buen aprendizaje para la vida, en la cual no siempre pasa lo que nosotros esperamos. Así, estas pequeñas experiencias ayudaban a los alumnos a crear estrategias personales de superación ante las frustraciones o negaciones.

Igualmente, otra habilidad que se potenció durante el taller fue la motivación intrínseca, la propia satisfacción por los aprendizajes. Los alumnos no esperaban la aprobación del adulto, ni de la maestra ni de sus padres o madres, sino que realizaban la actividad por satisfacción propia. De esta manera el aprendizaje generado se afianzaba y se generalizaba en otras situaciones. A modo de ilustración de esto último, un día la madre de Jesús me dijo que qué estábamos haciendo con su hijo en la clase, ya que en su habitación había recogido palos, botellas, cartones, etc. y un día apareció con una estantería hecha en cartón igual que la que acababa de construir su padre con madera. Este ejemplo permite comprobar cómo la creación artística les estaba abriendo a estos niños grandes posibilidades para también ser capaces de decidir y gestionar su tiempo libre, capaces de hacerse responsables de él y capaces de saber disfrutarlo con actividades que les diesen satisfacciones, sin necesitar a un adulto para que les organizase y dirigiese su tiempo. Estas capacidades también se expresaban en otros ámbitos y áreas escolares: así, cuando llegó Navidad, los propios estudiantes decidieron construir un Papa Noel con material de reciclaje; o cuando preparábamos la salida al Circo, ellos mismos decidieron hacer una maqueta de una carpa circense. De esta manera, las otras clases se convertían también en espacios de generación de ideas, de creación, de construcción de sus propios aprendizajes.

La sesión final del taller d'invents consistió en una salida al patio a jugar con sus coches. Se creó una actividad de interacción entre todos los integrantes del grupo: constructores-creadores y observadores-colaboradores. Al ser los coches de cartón, éstos empezaron a romperse. Entonces,



uno de los alumnos tuvo la iniciativa de montar un taller mecánico en la clase y habilitó un lugar con celo, tijeras, grapadora, alambre, etc. donde cada chico, después del paseo con su coche por el patio, reparaba el vehículo. Y otro estudiante cogió una cinta adhesiva de color y trazó unas líneas en el suelo que simulaban a las de los aparcamientos de coches, hasta construir una plaza para cada uno.

En suma, con esta experiencia comprobé de nuevo, en un contexto diferente, cómo era posible aumentar la satisfacción, compromiso y motivación de alumnos, mediante métodos pedagógicos basados en el fomento de una educación activa y de la conducta autodeterminada de los propios chicos a través de la creación artística. Como ocurre en la experiencia siguiente que tiene como único cambio el tomar como referentes para la creación artística de los alumnos las obras de Joan Miró.







4.3.- *ELS ASSEMBLAGES DE JOAN MIRO*. UNA EXPERIENCIA DE CREACIÓN ARTÍSTICA A PARTIR DEL ARTE CON ALUMNOS CON DI EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y EN EL MUSEO

Esta experiencia fue posterior al *Taller d'invents* y la llevé a cabo con los mismos chicos, durante el mismo curso y en la misma escuela de EE donde realicé dicho taller. Al elegir el proyecto que desarrollaría durante el último trimestre con ellos y que me serviría para agrupar los objetivos a adquirir desde cada una de las áreas de una manera globalizada, opté por trabajar sobre la obra de Joan Miró y, más específicamente, sobre la parte de su obra conocida como *Els assemblages de Joan Miró*. Puesto que en el aula habíamos trabajado la construcción de artefactos con diferentes materiales, este proyecto nos permitiría analizar y reflexionar sobre un artista que había realizado su creación artística desde los mismos parámetros que nosotros en el proyecto del Taller d'invents. De esta manera aparecían las obras de arte para a través de su análisis potenciar el conocimiento y conseguir los objetivos de la programación individual de cada alumno. En efecto, el arte, por la variedad de contenidos y significados que presenta, y por las diversas maneras en que puede ser representado, nos ofrece numerosas alternativas de análisis y de creación. Por ejemplo, a nivel de análisis, podemos investigar sobre el contexto histórico y social del artista o del momento representado, explorar la obra desde un punto de vista forma, estudiar los materiales utilizados, las técnicas utilizadas, etc. También es posible crear y experimentar, generar un tiempo y un espacio para la creación artística, de modo que se ofrezca a las personas con DI potenciar unas competencias individuales y sociales claves para su desarrollo personal, no sólo del área artística, sino también de las otras áreas: la lecto-escritura, conceptos matemáticos, etc. Así, a partir de las obras de arte, podemos crear numerosas situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Precisando más el fundamento teórico de esta experiencia, debe decirse que este proyecto tenía presentes las ideas que plantea Howard Gardner sobre las competencias que



pueden adquirir las personas a partir de la relación con las obras de arte (Gardner, 1994):

- 1.- La percepción: saber observar (que no es lo mismo que ver), tener inquietud para conocer todo aquello que nos rodea.
- 2.- La conceptualización: dominar conceptos, ideas y teorías que investigadores, especialistas y otras personas han descubierto, inventado y codificado a lo largo del tiempo dentro de las diversas tradiciones artísticas. Es importante ser capaces de generar ideas y opiniones a partir de la propia producción artística y de la de los otros.
- 3.- La producción: poder expresar, en un sistema simbólico apropiado, las necesidades, los deseos y las ansiedades mediante la potenciación de habilidades intuitivas e imaginativas necesarias para desarrollar el proceso creativo (aspecto profundizado por Root-Berstein, 2002). Es importante conocer y experimentar procedimientos plásticos, técnicas bidimensionales y tridimensionales, materiales, herramientas, soportes, etc., que proporcionen un marco especial de expresión personal mediante el arte.

De acuerdo con dichos principios, empezamos nuestro proyecto conociendo la figura del artista Joan Miró y sus obras. Hicimos hincapié en sus assemblages: obras que se caracterizan por la utilización de diferentes objetos que por su forma podrían generar nuevos significados. Todos los assemblages estudiados eran personajes que Miró había creado con diferentes objetos: cajas, platos, sillas, perchas, etc. Esos objetos eran muy parecidos a los que en nuestro *Taller d'invents* habíamos utilizado. De esta manera, conocimos a un artista que había realizado un proceso de creación parecido al nuestro, lo cual facilitó que los chicos rápidamente conectaran con la vida y obra del artista, y se sintieran motivados para ampliar su conocimiento sobre el tema.

Las primeras sesiones de trabajo transcurrieron en la escuela: al inicio, observamos y analizamos las obras de Miró a partir de fotografías en papel e imágenes proyectadas; después



realizamos un mural entre todos en la clase que permitió crear un espacio visual permanente del proyecto en nuestro lugar de trabajo.

Y también dedicamos sesiones a realizar talleres de creación artística a partir de material de reciclaje -como Miró en sus assemblages- y otros materiales de clase. Seguidamente, visitamos las obras de Miró en la Fundación Miró de Barcelona, acompañados por otra maestra del centro.

«La pedagogía no se da en la escuela, sino en todos los emplazamientos culturales.»

McLaren, cit. en Acaso, 2009: 119

Con esta salida pudimos lograr diversos objetivos: primero, pudimos ver las obras en directo, tanto las pinturas como las esculturas trabajadas en clase; segundo, pudimos percibir el espacio museístico desde la propia percepción de una atmósfera que crea la contemplación; tercero, pudimos continuar con el trabajo de autonomía personal fuera del ámbito escolar; y en cuarto lugar y sobre todo, pudimos disfrutar todos juntos del placer del diálogo con las obras de arte.

«La educación en los museos es un intento de utilizar las obras de arte para dar forma a la experiencia humana y así dar forma a la manera de sentir y de pensar de las personas. La satisfacción estética es uno de los resultados de ese esfuerzo. Hablar de pensar y sentir no es, tal vez, lo más apropiado, ya que al incluir la conjunción “y” separamos el sentir del pensar. La capacidad de sentir lo que expresa una obra, de participar en el viaje emocional que eso conlleva, es producto de cómo pensamos sobre lo que vemos. Por otro lado, lo que vemos es un producto de lo que hemos aprendido a buscar. El hecho de ver no es sólo una simple actividad cotidiana; ver es un logro del ser humano. [...] Ver es un logro, mientras que mirar es una tarea; es precisamente “viendo” como modificamos la experiencia y una vez hemos modificado dicha experiencia conformamos la mente humana.»

Eisner, 2008: 13







En este tipo de actividades de creación artística, cuando se valora el proceso de creación, desde la idea inicial hasta la decisión de haber acabado el proceso, resulta evidente que se potencian habilidades de tipo cognitivo, personal y social. Pero también son importantes los resultados, el producto o artefacto final, ya que éste acabará de afianzar en el individuo la noción de «un ser capaz de», la percepción de haber podido realizar algo de manera autónoma, especialmente cuando queda constancia de ello. Por eso, como adulto que acompaña, se debe intentar asegurar el éxito final.

También la creación artística estaba ofreciendo a los alumnos la posibilidad de tener experiencias nuevas que ampliaran así sus inteligencias, de acuerdo con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1994). Y el hecho de ir decidiendo, solucionando sus problemas, estableciendo objetivos a realizar, a saber interaccionar con los demás, etc. mejoraba todos los componentes de una conducta autodeterminada, básica para su educación.

Más precisamente, dentro de estas habilidades que se estaban potenciando con el proceso de creación pude observar que la mayor parte de ellas eran conductas que facilitaban en el alumno la adquisición de los componentes de una conducta autodeterminada: los estudiantes se hacían más autónomos a nivel personal y social, generaban sus propios objetivos y los conseguían, expresaban sus necesidades e intereses y decidían en cada momento la actividad a realizar. Se había conseguido no sólo que estos alumnos adquirieran unos conocimientos meramente académicos o de reeducación de sus limitaciones, sino que además los alumnos consiguiesen ser un poco más personas, desarrollar sus potencialidades e interaccionar de una manera más libre con las demás personas. También se hizo evidente en este proceso como ellos mismos eran capaces de reconducir sus conductas negativas hacia aquellos comportamientos que iban a facilitar su integración y normalización social. Como adulta acompañante, me había convertido en facilitadora de aprendizajes, en contraposición a una simple transmisora de saber, elegido desde un currículo oficial poco atento a las auténticas necesidades de estos alumnos y desde mis propios intereses y mi conocimiento, sin pensar en el de los chicos.

A partir de las tres experiencias analizadas en este capítulo, debe concederse que el alumno con DI, del mismo modo que otro tipo de alumnos con dificultades en el seguimiento de una escolarización ordinaria que hemos visto en la primera experiencia, necesita en ocasiones

de un espacio y de un tiempo bien organizado y estructurado, que le ayudará a sentirse seguro y tranquilo, en el cual pueda anteceder lo que va a pasar. Considerar esta necesidad será un aspecto imprescindible para la adquisición de competencias por parte de él. Pero esta afirmación no niega la necesidad paralela de este alumno de que en algunos momentos tenga espacios de creación libre en los que pueda expresarse en diferentes lenguajes artísticos: textual, corporal, plástico y musical; y así beneficiarse y disfrutar de las experiencias creativas.

Síntesis del capítulo cuarto

En definitiva, y a modo de síntesis de este capítulo se presentan las siguientes reflexiones sobre las tres experiencias que se han descrito y que permitirán contextualizar el enfoque pedagógico descrito, analizado y valorado en los siguientes capítulos de este trabajo de investigación:

. Permiten captar una situación inicial inaceptable: un déficit notable de conductas autodeterminadas, tanto en su variedad como en su frecuencia, en unos alumnos que además están en riesgo evidente de fracaso escolar. Ambos factores se relacionan con una inadecuación de la respuesta educativa que reciben dichos estudiantes. Esta situación se da en diversos contextos (IES, escuela de EE), con alumnos de diferentes edades, con diferentes equipos docentes, suscitando una cuestión para ser investigada.

. Permiten comprobar que dicha situación inaceptable es susceptible de cambio: como se describe en la primera experiencia, la simple variación de espacio de trabajo ya puede representar un gran avance. De manera general, en las tres experiencias se percibe cómo al final de éstas los alumnos parecen haber aumentado la frecuencia y variedad de conductas autodeterminadas paralelamente a una mejora de su motivación, satisfacción y compromiso con el aprendizaje que aleja la posibilidad de fracaso escolar. De hecho se podría decir quizás incluso que la autodeterminación ejerce de motor de aprendizaje de estos alumnos, aunque todas estas afirmaciones merecen una comprobación empírica más rigurosa.

. Permiten captar que ante esa situación inaceptable se requiere una respuesta educativa práctica a esta situación que debe planificarse adecuadamente, implementarse y evaluarse. Dicha solución, pese a contar con algunas constantes en las tres experiencias –métodos autodirigidos y autogestionados, partir de los conocimientos previos de los alumnos, plantear objetivos funcionales, ofrecer un ambiente de libertad en un espacio adecuado a tal fin-, se va perfilando progresivamente en las tres experiencias: se acota un tipo de alumnado diana (en la segunda y tercera experiencias, alumnado con DI), se precisa cada vez más la conexión entre las conductas autodeterminadas y la posible contribución a éstas del trabajo educativo desde el área de EA. Pero queda mucho todavía por perfilar en la solución a adoptar.

De esta manera, en resumen, estas tres experiencias permiten captar un problema y empezar a esbozar, a imaginar, una solución a dicho problema (fases 1 y 2 de la investigación-acción según Whitehead, 1991, en Latorre, 2003). Pero para la autora de este trabajo resulta evidente que falta planificar y detallar mucho mejor la respuesta educativa a ofrecer, mediante una nueva experiencia que se comienza a presentar más adelante, de acuerdo con unos objetivos y siguiendo unas directrices metodológicas adecuadas; todo ello se expone en el capítulo quinto.

CAPÍTULO QUINTO. PLANTEAMIENTO DE LA INTERVENCIÓN, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Sinopsis capítulo quinto

La metodología utilizada en el estudio participa de dos enfoques útiles para la investigación en la enseñanza: la investigación-acción y el estudio de caso. Ello es así porque la propia investigadora es docente en el centro de EE y porque se lleva a cabo el estudio a partir de la elaboración de un proyecto específico de intervención en creación artística que ejecuta la misma docente e investigadora en colaboración con el equipo de centro. Se combinan, en consecuencia, las estrategias metodológicas de ambos enfoques.

En este capítulo se explican y justifican los enfoques adoptados en función de los objetivos y se presenta el proyecto de intervención y el contexto en el que se lleva a cabo el trabajo de campo, un taller de creación artística con un grupo de alumnos en una escuela de EE. Se describen los participantes, dos maestras-tutoras y cuatro niños y una niña con DI escolarizados en dicha escuela total o parcialmente (un alumno está en régimen de escolarización compartida). Se concretan los interrogantes que guían los análisis y se especifican las estrategias de recogida de datos y de análisis

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general de la presente investigación es el estudio de la autodeterminación en alumnos con DI que participan en un taller de creación artística en una escuela de EE. Complementariamente, se persigue analizar las posibilidades de la educación en la creación artística como potenciadora del desarrollo de los componentes de la conducta autodeterminada en alumnos con DI.

La finalidad última de esta investigación es contribuir a la explicación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de creación artística y aportar a la orientación de esos procesos el objetivo de desarrollar los componentes de un comportamiento autodeterminado en personas con DI.

5.1.- APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

La metodología utilizada para esta investigación pertenece al paradigma de la investigación cualitativa. Dicho paradigma establece un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación orientada hacia el estudio de significados de las acciones y de la vida social. Esta metodología consiste en hacer descripciones detalladas de situaciones, acontecimientos, personas, interacciones y comportamientos observables, incorporando especialmente los significados anexos a esas situaciones: lo que los participantes verbalizan/comunican y las reflexiones, experiencias, actitudes, creencias, y pensamientos que tienen -tal como ellos mismos los expresan o son deducidos-. Más específicamente, la presente investigación se inscribe en el modelo de la investigación-acción, que es definida por Elliott (1993) como un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma: se pretende comprender para cambiar. Así, se busca la transformación de las prácticas educativas y la transformación social en pro de la libertad de las personas, profundizando en la práctica del docente y tratando de vincular su acción al contexto en el cual se desarrolla, con el propósito de ampliar el cambio también a ámbitos sociales (Latorre, 2003).

La investigación-acción es una forma de indagación introspectiva colectiva, emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus

prácticas sociales o educativas, así como la comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar (Kemmis y Mc Taggart, 1988)

La mayor parte de los autores especialistas en el tema no dudan en señalar a Kurt Lewin como creador de esta línea de investigación científica surgida de las Ciencias Sociales. Este autor se centró en un estudio científico de las relaciones humanas con especial atención a los problemas de cambio de actitudes y prejuicios y en la mejora de la calidad de dichas relaciones como consecuencia de su propia investigación (Pérez Serrano, 1990).

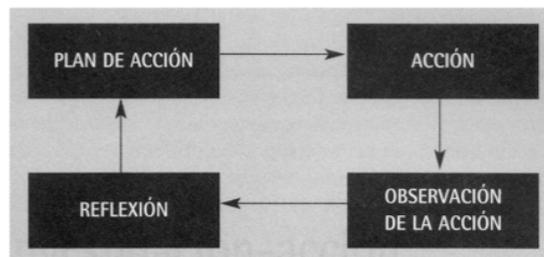
La investigación-acción llevada a cabo por el propio educador se denomina *práctica de la investigación-acción*, y el cómo el educador reflexiona sobre su propio trabajo es denominado *práctica reflexiva o autoreflexiva*.

La investigación-acción es una cuestión abierta, no empieza con una hipótesis sino con una idea inicial y el propio educador inicia y desarrolla todo el proceso.

Stenhouse (1998, en Latorre, 2003), promotor de la figura del profesor como investigador, argumenta que el cuerpo docente no debe ser objeto de investigación de personas externas, sino investigador de sí mismo. De igual modo, Dewey (1933, en Latorre, 2003) destaca la importancia de que el profesorado reflexione sobre su propia práctica e integre sus observaciones en las teorías que emergen de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El pensador americano de finales del siglo XIX e inicios del siglo XX defiende que el profesorado sea al tiempo consumidor y generador de conocimiento: investigador, reflexivo, crítico e innovador de su práctica educativa. Desde nuestra experiencia profesional docente asumimos estos planteamientos del modelo de investigación en el ámbito educativo descrito, dado que consideramos que existen numerosos agentes internos y externos relacionados con la dinámica escolar que son muy difíciles de controlar si la presencia del investigador en la escuela es sólo de unas horas o unos días determinados para la realización de la investigación. Esto no niega la necesidad de miradas externas especializadas que acompañen al profesorado en ese papel de profesor-investigador. En este proyecto, la dirección de la tesis y los expertos que colaboran en la validación de los instrumentos de análisis juegan ese papel complementario y de acompañamiento.

La visión tradicional de la investigación consistía en ver la práctica como resultante de la teoría. Pero el modelo de investigación-acción conceptualiza la práctica como espacio de aplicación de la teoría, para pasar a reflexionar sobre esa práctica y acabar teorizando sobre ella. La práctica educativa es considerada como punto de partida, como eje de formación, como objeto de reflexión y de construcción y, finalmente, como objeto de transformación. La práctica educativa sirve como experimento para el desarrollo del profesorado, el aula como laboratorio. La profesión docente está en continuo desarrollo de nuevos conocimientos en relación a los cambios continuos que tienen lugar en la sociedad. La investigación-acción, a la vez que metodología de investigación para resolver problemas educativos, es un modelo también de formación continua y de reflexión para el autodesarrollo del profesorado. La finalidad será mejorar, innovar, comprender los contextos educativos, teniendo como meta la calidad de la educación, gracias a una investigación en la escuela y desde la escuela.

El ciclo de la investigación-acción se configura en torno a cuatro momentos o fases: planificación o plan de acción, acción, observación y reflexión. La observación y la recogida y análisis de los datos de una manera sistemática y rigurosa otorga al proceso el rango de investigación.



Latorre, 2003: 21

Los investigadores que abordan los modelos teóricos de la investigación-acción se ponen de acuerdo en diferenciar tres tipos: técnica, práctica y crítica:

. La investigación-acción técnica, cuyo propósito es hacer más eficaces las prácticas sociales, mediante la participación del profesorado en programas de trabajo diseñados por personas expertas o un equipo, en los que aparecen prefijados los propósitos del mismo y el desarrollo metodológico que hay que seguir.

. La investigación-acción práctica confiere un protagonismo activo y autónomo del profesorado, siendo éste quien selecciona los problemas de investigación y quién lleva el control del propio proyecto. Se puede recurrir, sin embargo, a un consultor crítico externo que colabore en el proceso de la investigación. Son procesos dirigidos a la realización de aquellos valores intrínsecos a la práctica educativa. La investigación-acción práctica implica la transformación de la conciencia de los participantes, así como el cambio en las prácticas sociales.

. La investigación-acción crítica se centra en la práctica educativa, intentando profundizar en la emancipación del profesorado, a la vez que trata de vincular su acción a las coordenadas sociales y contextuales en las que se desenvuelve, así como ampliar el cambio a otros ámbitos sociales.

En nuestro caso, se toma como modelo la investigación-acción crítica. Ello se debe a que: se parte de un análisis de la práctica educativa a partir de la experiencia propia, detectando en ella una problemática del contexto social y educativo que se desea contribuir a superar con unas estrategias de intervención a partir de la creación artística. Se defiende un cambio en el perfil del profesorado que contribuya a la emancipación, además de intervenciones educativas que implican modificaciones a la hora de priorizar los objetivos de la educación para personas con DI, de establecer los programas educativos para conseguirlos o de diseñar y mejorar las infraestructuras escolares. No sólo se pretende mejorar la práctica educativa a nivel escolar sino también inspirar la práctica en otros contextos educativos como la educación para personas adultas y la educación en museos.

La investigación-acción se propone mejorar, fomentar la participación y colaborar conformando un proceso sistemático de aprendizaje en el que las personas realizan análisis críticos de las situaciones en las que participan. Supone un proceso sistemático en base a una reflexión crítica sobre la propia práctica del investigador con vistas a un cambio a mejora. Es un proceso de indagación sistemática sobre la actividad educativa que trata de comprender y mejorar dicha realidad. Esta mejora pasa por la comprensión en profundidad de la acción y por la voluntad de cambiarla. Este trabajo de investigación suscribe dichos objetivos e intenta cumplir con esas características en la medida de lo posible.

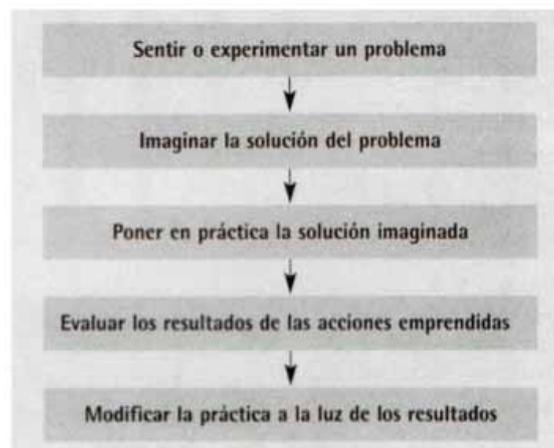
Según Kemis y Mc Taggart (1988), la finalidad intrínseca del proceso de indagación se

organiza siguiendo varios aspectos:

- . Aumentar el conocimiento: la investigación-acción produce nuevas teorías o permite reformularlas.
- . Mejorar la actividad: el análisis y la reflexión sistemática se dirigen a mejorar la calidad de la acción, cambiar y transformar lo que se considere para perfeccionar la práctica.
- . Interpretar lo que está sucediendo: la dimensión social y ética de la investigación-acción permite a sus protagonistas participar en la comprensión dinámica de la situación (de sus intenciones, expectativas, etc.) para transformarla.

En este trabajo de investigación, tal como está diseñado, se pretende abarcar los tres procesos anteriores: aumentar o reformular el conocimiento y mejorar la actividad a partir de la interpretación de lo que sucede.

Siguiendo el ciclo de la investigación-acción según Whitehead, 1991 (en Latorre, 2003:38):



En nuestro caso, a partir del análisis de la realidad en los centros de EE y de la necesidad percibida y comprobada de fomentar en mayor grado la autonomía y la autodeterminación en los alumnos con necesidad de soportes específicos (capítulo cuarto), intentamos dar respuesta a través de un enfoque metodológico docente determinado (a través de la creación artística) y del estudio de sus efectos. Ello supone cambios en las concepciones sobre las posibilidades de los alumnos y sobre los formatos de intervención y de interacción en el aula, y cambios en las prácticas docentes que se apoyan en dichas concepciones.

Por las características de la investigación, precisamos de otro enfoque metodológico: el **estudio de caso**. Adoptamos el método del estudio de caso debido a que el objeto de estudio es totalmente particular y sucede en un contexto espaciotemporal y circunstancial muy concreto, imposible de reproducir con las mismas condiciones, sobre todo en lo relacionado a las características tan particulares de los participantes; como hemos comentado con anterioridad todos ellos están considerados como personas con DI, pero su personalidad, entorno, educación, experiencias, etc. los hace únicos. El estudio de caso nos permite comprender en profundidad fenómenos del mundo real (Stake, 1994), se caracteriza por un diseño abierto y flexible que potencia procesos inductivos imprescindibles para la construcción del conocimiento, así como la posibilidad de introducir, desestimar o potenciar algunos aspectos determinados de la realidad o del contexto de estudio.

Del estudio de caso, Merriam (1998) señala cuatro propiedades esenciales que en esta investigación se adoptan como criterios-guía:

- . Particular cuando se centra en una situación y un programa específico.
- . Descriptivo porque pretende realizar una rica y densa descripción del objeto de estudio.
- . Heurístico porque pretende dar pistas y transmitir datos sobre la comprensión del caso y aportar nuevos significados y ampliar la experiencia.
- . Inductivo ya que puede llegar a generalizaciones, conceptos o hipótesis a través de procedimientos de inducción. Obtendremos conclusiones generales a partir de las premisas que contienen datos particulares.

En concreto, nos orientamos por un estudio de caso instrumental (Rodríguez, Gil y García, 1999), en el cual el caso se examina como apoyo para profundizar un tema o afinar una teoría.

Los motivos para la elección del centro y el grupo de alumnos son varios: disponibilidad del equipo docente para colaborar, posibilidad de desarrollar el rol de investigadora a la vez que el de maestra, aceptación de las tutoras del grupo y aceptación del planteamiento y duración del proyecto. También facilitó el proceso de investigación el hecho de haber trabajado en el centro como maestra y llevar a cabo proyectos similares anteriormente bien valorados (proyectos que han sido presentados en el capítulo cuarto). Y el grupo de alumnos, todos ellos diagnosticados

con DI, pudo ser cualquiera de una escuela de EE.

Combinamos ambos enfoques metodológicos, investigación-acción y estudio de caso, dada su complementariedad. El enfoque de la investigación-acción permite centrar la perspectiva de la investigadora, definir claramente su rol y tareas a realizar así como adoptar una perspectiva práctica orientada a la toma de decisiones (cómo mejorar la práctica docente mediante decisiones oportunas, como orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje). El enfoque del estudio de caso permite centrar la investigación, con profundidad y en detalle, en las situaciones de aula y en la conducta autodeterminada de los alumnos que participan en la experiencia.

Además, la dificultad de generalizar (o como dirían otros autores, como por ejemplo, Rodríguez, Gil y García, 1999, de asegurar la transferibilidad) que presenta la metodología del estudio de caso (aplicada en la fase 4 de la investigación-acción) se ve compensada con el hecho de que de acuerdo con la metodología de la investigación-acción previamente se ha experimentado ese mismo problema y se ha imaginado/experimentado la solución con otros alumnos (tal y como se expone en el capítulo cuarto), y previsiblemente seguirá aplicándose en la práctica mejorada con más alumnos (última fase de la investigación-acción). También el estudio de caso, apropiado para investigaciones como ésta, a pequeña escala en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos, se ve contrabalanceado por la dinámica cíclica de la investigación-acción que asociada a la trayectoria profesional de la investigadora-autora de este trabajo asegura una continuidad del proyecto más allá del caso concreto.

A lo largo del texto de los análisis de la investigación, capítulos sexto y séptimo, aparecen fotogramas extraídos de las grabaciones vídeo de las sesiones de la parte empírica de nuestra investigación. Se justifica la presencia de las imágenes (fotogramas) y de los vídeos (anexo) desde la investigación basada en las artes (IBA) (Hernández, 2008). Autores como Eisner (1998) y Barone (2001) plantean que la investigación científica es sólo un tipo de investigación, pero no la única; sobre todo si tratamos de investigar fenómenos relacionados con comportamientos humanos, relaciones sociales o representaciones simbólicas, como es el caso de nuestra investigación.

La IBA recoge evidencias que den cuenta de la experiencia, como son el diálogo, la observación y la observación participante. Es un tipo de investigación de orientación cualitativa

que utiliza procedimientos artísticos (literarios, visuales y performativos) para dar cuenta de prácticas de experiencias en las que tanto los diferentes sujetos (investigador, lector, colaborador) como las interpretaciones sobre sus experiencias desvelan aspectos que no se hacen visibles en otro tipo de investigación.

Así la IBA se caracteriza (Barone y Eisner, 2006) por utilizar elementos artísticos y estéticos, busca otras maneras de mirar y representar las experiencias, y por último , trata de desvelar aquello de lo que no se habla; no pretende ofrecer alternativas y soluciones que fundamenten las decisiones de la política educativa cultural o social, sino que plantea una conversación más amplia y profunda sobre las políticas y las prácticas tratando de desvelar aquello que se suele dar por hecho y que se naturaliza (Hernández, 2008). Lo que pretende la IBA es sugerir preguntas mas que ofrecer respuestas.

Otro elemento importante en la IBA (Barone y Eisner, 2006), y que utilizamos en nuestra investigación, son tres formas de lenguaje o tres tipologías de texto: los textos evocativos (son aquellos que consiguen que el lector se coloque dentro de la experiencia, estimulando la imaginación del lector), los textos contextuales (utiliza metáforas y descripciones derivadas de la observación, desvelan las complejidades de un evento) y los textos vernaculares (asociado con experiencias vividas, con el lenguaje de la gente, con la finalidad de atraer a aquellos que no suelen interesarse por la investigación).

Estas prácticas de lenguaje (Hernández, 2008) persiguen mostrar un paisaje como si fuera visto por primera vez, pretenden favorecer la comprensión desde la empatía por parte de los lectores.

A modo de conclusión de este apartado, presentamos el cuadro resumen de nuestro recorrido investigador, que será el siguiente:

Tabla 5.1. Ciclo de la investigación-acción

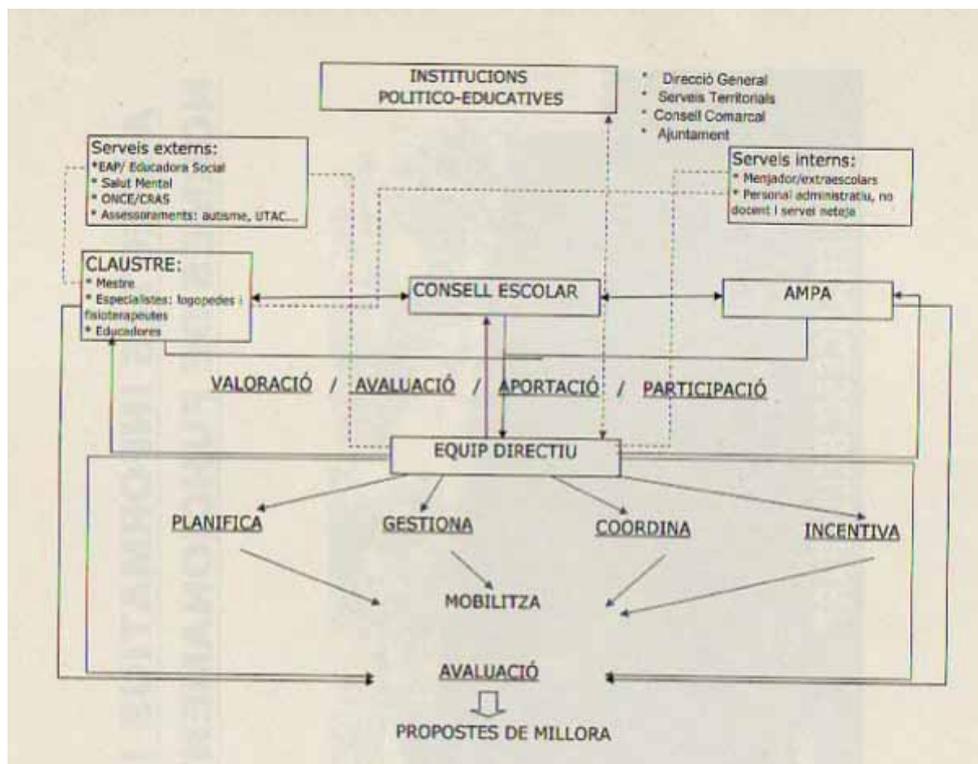
CICLO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN (Whitehead, 1991 en Latorre, 2003)
<p>«Sentir y experimentar el problema»</p> <p>En la educación de las personas con DI no se favorece el desarrollo de los componentes de una conducta autodeterminada:</p> <p>Habilidades de elegir</p> <p>Habilidades de resolución de problemas</p> <p>Habilidades para tomar decisiones</p> <p>Habilidades para establecer y conseguir objetos</p> <p>Habilidades de autocontrol y autorregulación</p> <p>Habilidades de autodefensa y liderazgo</p> <p>Percepción de control y eficacia</p> <p>Autoconsciencia/autoconocimiento</p> <p>Entorpeciendo de esta manera la inclusión de estas personas con DI en la sociedad y la total normalización como ciudadanos.</p>
<p>«Imaginar la solución del problema»</p> <p>Potenciar los componentes de una conducta autodeterminada a partir de la creación artística en la educación formal de estas personas.</p>
<p>«Poner en práctica la solución imaginada»</p> <p>Trabajo de campo: un taller de creación artística en una escuela de EE con personas con DI.</p>
<p>«Evaluar los resultados de las acciones emprendidas»</p> <p>Análisis y conclusiones de la investigación.</p>
<p>«Modificar la práctica a la luz de los resultados»</p> <p>Generar espacios de creación artística, de acuerdo a ciertos requisitos, en la educación formal de las personas con DI para potenciar una conducta autodeterminada.</p>

5.2.- PRESENTACIÓN DEL CASO

5.2.1.- El centro educativo

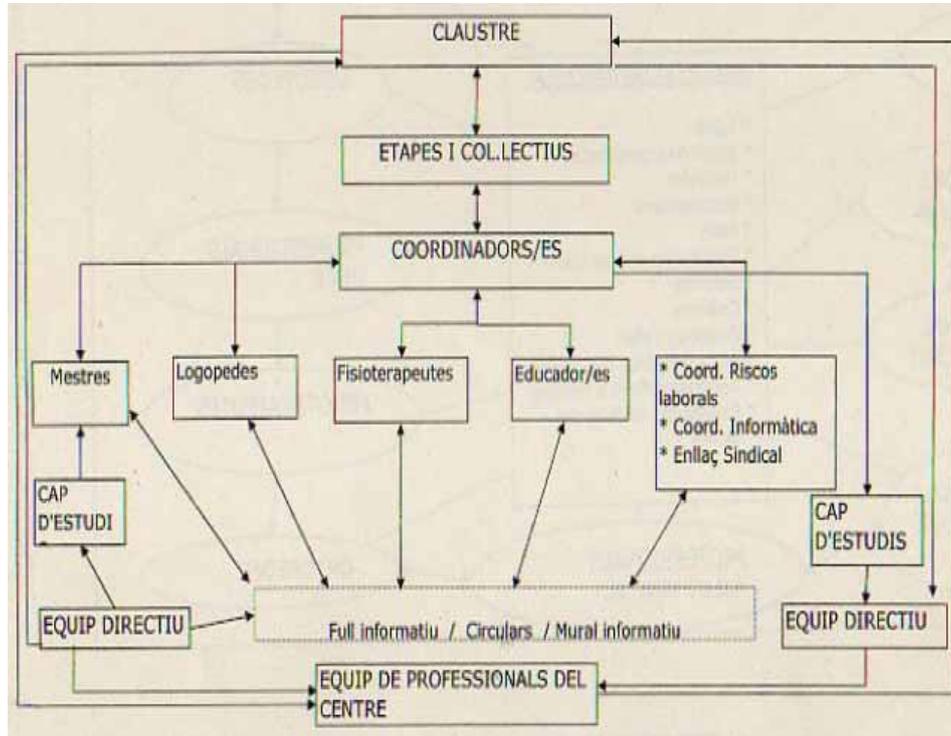
El centro en el que se ha llevado a cabo la intervención educativa objeto de estudio es una escuela pública de EE de ámbito comarcal, ubicada a las afueras de de una población del Vallés Occidental. Acoge alumnos con necesidades específicas de apoyos educativos derivadas de discapacidades psíquicas graves y permanentes que en determinados casos presentan trastornos motrices, sensoriales y de personalidad asociados, desde los 3 a los 18 años. El hecho de ser comarcal hace que los alumnos pertenezcan a diferentes niveles económicos y características sociales. La mayoría de estos alumnos no pertenecen al ámbito comunitario de la escuela, casi todos utilizan el servicio de transporte para venir desde residencias un poco alejadas. Esta última circunstancia a veces dificulta la relación diaria con los padres/madres o tutores y la interacción con las personas de su entorno. El siguiente esquema muestra la organización de la institución escolar:

Gráfico 5.1.- Organización del centro de EE



A nivel de infraestructura, la escuela está dotada de clases para cada grupo y de espacios comunitarios como: el gimnasio, el patio, la sala de informática y el comedor. No dispone de espacio para la sala para música y el taller de plástica. Como en la mayoría de escuelas públicas hay un especialista de Educación Física y otro especialista de música. Ambos docentes trabajan coordinadamente con la profesora-tutora del aula pero mientras que la música se lleva a cabo en la clase asignada al grupo, la educación física se desarrolla en el gimnasio. Además, el centro está dotado de un amplio espacio donde trabajan cuatro fisioterapeutas que dan servicio de rehabilitación física y colaboran en los apoyos a los alumnos con discapacidad motriz; y también cuenta con cuatro aulas de logopedia, en las cuales se trabajan aspectos relacionados con el lenguaje y la comunicación: lenguaje oral, lenguaje escrito y, sistemas de comunicación aumentativos -signos gestuales y/o pictográficos-. Las sesiones de logopedia con los especialistas son individuales o en grupos reducidos de alumnos y todos ellos colaboran con los tutores a la hora de elaborar el PI de cada alumno en relación al área de lenguaje.

Gráfico 5.2.- Organigrama del centro educativo de EE



La escuela está organizada en las tres etapas de la educación básica y obligatoria: Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria. Los alumnos están agrupados en

función de su edad cronológica y de su nivel de competencias en grupos de 3-4 a 8 alumnos. Se intenta que dichas agrupaciones sean lo más homogéneas posibles tanto por edad (la diferencia de edad entre los integrantes de un grupo-clase no supera los cinco años) como por nivel de aprendizajes. Asimismo, la organización de los grupos tiene en cuenta el nivel de discapacidad: pluri-discapacidades, DI, problemas de personalidad graves y permanentes. Los alumnos con problemas de conducta suelen ser estudiantes que por sus actitudes disruptivas son derivados a la escuela de EE; y acostumbran a realizar actividades y tener espacios diferenciados a los de los otros grupos.

Las áreas de *Llenguatge plàstic*¹ y *L'educació Visual i Plàstica* no son impartidas por un especialista, sino que cada profesor-tutor realiza el área con su grupo-clase. La programación del área está orientada básicamente a la decoración de la escuela en relación a las fiestas populares: en el primer trimestre, La castanyada y El Nadal; en el segundo trimestre, Carnestoltes; y en el tercer trimestre, Sant Jordi y Sant Ponç. En las reuniones de coordinación y después, en las reuniones de etapa, se deciden los trabajos a realizar y cada grupo-clase participa en «esa construcción del decorado» en el que se convierte la escuela durante cada fiesta. Algunas veces, se montan talleres, decididos por las maestras, en los cuales participan los alumnos por rotación: taller de máscaras, taller de maquillaje, etc. Dichos talleres se pueden considerar manualidades, que no son suficientes para adquirir los conocimientos y lograr los objetivos del área de *Educació Visual i Plàstica*. La mayoría de trabajos realizados en el área son de carácter repetitivo y están pautados por el adulto en el proceso y en el producto final. La intervención, las decisiones y deseos del niño se tienen poco en cuenta. Lo que interesa y se valora son los resultados. En el tiempo que estos alumnos pasan en la escuela no hay lugar para la creación artística en ninguno de sus lenguajes.

5.2.2.- El proyecto de intervención: un taller de creación artística

A continuación se presentan los principios que fundamentan la intervención objeto de análisis de esta investigación. La elaboración de este proyecto viene definida por las teorías y

¹ Añado como formadora de Didáctica de las Artes Plásticas de futuros maestros de EE en la *Facultat de Ciències de l'Educació* de la UAB, que estos maestros sólo tienen una asignatura de 30 horas obligatoria de *Didàctica de les Arts Plàstiques* a lo largo de toda su formación.

métodos de los referentes teóricos que se presentan en los capítulos primero y segundo de este trabajo de investigación en relación a la educación, en general, y a la educación artística en particular. El análisis, la reflexión y la práctica de las ideas de pedagogos e investigadores como Decroly, Freinet, Lowenfeld, Dewey, Eisner, Bruner, Vigotsky, Rogers, Freire, Malaguzzi, etc. y de modelos educativos en enseñanza artística como la autoexpresión creativa, la corriente reconstruccionista, la corriente expresiva, el *Room 13*, etc. conforman las características y peculiaridades de este proyecto de intervención. Asimismo, las innovaciones y tendencias más recientes en EE y, más concretamente, en la respuesta educativa a alumnos con DI (capítulo tercero) quedan recogidas en esta propuesta. Y no podemos olvidar tampoco el papel de las experiencias previas realizadas efectivamente con otros alumnos en circunstancias similares (capítulo cuarto) a la hora de definir el problema que se pretende solucionar, imaginar la solución y precisar y ajustar algunos criterios pragmáticos de este proyecto.

Este taller se inscribe en un proyecto de enseñanza-aprendizaje que consiste en generar un tiempo y un espacio -dentro del horario lectivo de la educación formal de los alumnos con DI -destinado a la creación artística con materiales visuales y plásticos. En definitiva, se trata de conseguir un lugar de comunicación e interacción a través de los lenguajes artísticos.

Espacio de creación artística = Espacio de libertad con seguridad

De esta manera, se pretende lograr:

- 1.- Un espacio y un tiempo en el que los alumnos expresen sus deseos mediante diversos lenguajes artísticos (prioritariamente se potencia el lenguaje visual y plástico) en un ambiente amable en el que se instale la mutua confianza;
- 2.- un lugar de creación de pensamiento y de ejecución: de pensar y de hacer;
- 3.- un ámbito de encuentro con uno mismo y con los otros, de interacción constante entre contexto, personas y materiales;
- 4.- un momento de construcción de conocimiento en todos los ámbitos, potenciando las múltiples inteligencias; y
- 5.- un camino de reflexión, expresión y comunicación compartido que culmina en la exposición del objeto creado junto con el análisis último realizado por todos los participantes.

En lo que respecta al currículum escolar de estos alumnos de la etapa de EP el taller de creación artística se sitúa en la encrucijada del área de Educación Visual y Plástica y los ejes transversales, como muestra la siguiente tabla:

Tabla 5.2. Ubicación del proyecto de intervención en el currículum de la EP

ÁREAS	EJES TRANSVERSALES
Lenguas	<ul style="list-style-type: none"> . El consumo . La educación para la salud . Las tecnologías de la comunicación e información . La diversidad intercultural . La no discriminación por razones de sexo
Conocimiento del medio. El medio natural	
Conocimiento del medio. El medio social y cultural	
Educación artística. Música	
Matemáticas	
Educación física	
Educación artística. Visual y plástica	
 <p>La creación artística: la autodeterminación</p>	

Los contenidos y objetivos del área de EA son trabajados habitualmente por la maestra tutora del grupo. Se ha de precisar que el taller objeto de análisis de la investigación cubre sólo una parte de dichos contenidos y objetivos. Más concretamente, las particularidades de este proyecto potencian los contenidos del área de Visual y Plástica en relación a la creación artística y desarrollan las capacidades que se hallan en la base de una conducta autodeterminada:

Autoconsciencia/Autoconocimiento
Habilidades de autodefensa y liderazgo
Habilidades de autorregulación/autocontrol
Habilidades para establecer y conseguir objetos
Habilidades de resolución de problemas
Percepción de control y eficacia
Habilidades de elegir
Habilidades para tomar decisiones

Objetivos del proyecto de intervención

El primer objetivo es aumentar las posibilidades de que los niños perciban, experimenten, inventen, descubran, imaginen, creen, etc. de manera autónoma, considerando la existencia de otros lenguajes, los lenguajes artísticos, y no sólo la palabra como única manera de comunicación.

El segundo objetivo, es potenciar un proceso de enseñanza-aprendizaje autodirigido para adquirir habilidades que generen conductas autodeterminadas.

Se trata de un proyecto sin unos contenidos conceptuales establecidos previamente, puesto que tales contenidos se van construyendo a partir de los intereses e inquietudes de los niños. Para conseguir este objetivo se confía en las propias capacidades de los alumnos y en poder ofrecerles en todo momento opciones, apoyos, sugerencias y momentos de escucha que les permitan progresar. La enseñanza y el aprendizaje no se pueden dar en paralelo, son procesos interactivos y de mutua influencia.

«Saber aprovechar desde un punto de vista pedagógico las actividades que surgen en una clase exige un nivel elevado de talento artístico aplicado al docencia. Este arte docente es más probable que se dé cuando la clase ofrece un contexto para la improvisación y cuando se reconoce el carácter imprevisible de las actividades y sus consecuencias. Cuando los planes están organizados con todo detalle, cuando se especifican objetivos con gran precisión, cuando se establece un calendario totalmente preceptivo, lo que se hace es asignar un lugar de honor a la rutina... Cuando más abren la puerta los enseñantes a las propuestas de sus alumnos, más oportunidades ofrecen para que se dé una verdadera personalización... A muchos estudiantes les cuesta aprovechar la oportunidad de definir sus propios objetivos; para hacerlo bien hace falta

práctica y la predisposición a aceptar que esta oportunidad forma parte de la propia educación. Cuando un pájaro ha vivido toda la vida en una jaula, no es difícil comprender que cuando se le abre la puerta no tenga el deseo de salir.»

Eisner, 2004: 190

Criterios metodológicos

Se pretende ante todo que los alumnos se conviertan en parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje. Son ellos mismos los que deciden qué hacer, cómo y cuándo, convirtiendo el trabajo de creación artística en aprendizaje autodirigido (Rogers, 1978). El maestro-investigador interacciona con los alumnos de manera natural, desde una actitud de proximidad emocional para así percibir y hacerse consciente de las necesidades reales de los alumnos. Esta situación de escucha permitirá la intervención de la maestra-investigadora si lo considera necesario, generando un espacio de enseñanza-aprendizaje en el cual se pueda transitar de una tarea semidirigida a un trabajo autodirigido, siempre atendiendo a las demandas de los alumnos e intentando no anticiparnos a la generación y puesta en marcha de sus propuestas.

La acción libre del niño se convierte así en el motor de la actividad (Lowenfeld y Lambert, 1972). Esperar hasta que se haya logrado una buena preparación técnica y de habilidades antes de entrar en acción, o coartar al niño en sus posibilidades de creación hasta tanto conozca lo suficiente sobre el tema como para actuar inteligentemente, puede ser una forma de inhibirlo, más que de promover su acción. Darle al niño la oportunidad de crear constantemente con sus conocimientos efectivos es la mejor preparación para su futura acción creadora.

Las prácticas artísticas como la pintura, el dibujo o la construcción constituyen un proceso constante de asimilación y proyección que incluye: captar a través de los sentidos una gran cantidad de información, integrarla con el yo y dar nueva forma a los elementos que parecen adaptarse a las necesidades estéticas de la persona creadora durante el proceso de creación como preconizan Lowenfeld y Lambert (1972).

Los resultados obtenidos son obra de los niños y no derivan en línea directa de los procesos de enseñanza; se concibe el aprendizaje como un proceso activo que los alumnos quieren y saben poner en marcha también solos y como la experiencia que permite el máximo

despliegue de la voluntad y del provecho personal. Como destacan Medley y Crook, citados en Malaguzzi (1996), el verbo enseñar, transitivo, no transita nunca sobre los niños sino sobre el contenido, sobre la materia; y sólo el verbo aprender puede designar al niño que aprende, niño que se declara activo explícitamente.

Bajo ese enfoque, los alumnos tienen a su disposición materiales, un tiempo y un espacio donde poder circular de manera autónoma y libre, sintiéndose seguros en todo momento por la presencia de la maestra, cuya confianza y afectividad les ayudará en este camino de aprender y de enseñar y aprender para la maestra.

La ayuda de la maestra hace que los niños progresen en la llamada Zona de Desarrollo Próximo (Vygotky, 1979): el nivel autónomo de capacidad expresada por los niños podrá ser aumentado por la intervención de la maestra procurando experiencias enriquecedoras que ayudan a potenciar las capacidades de los niños. Durante las sesiones hay momentos de bloqueo por parte de algún niño, ante lo cual la maestra u otro niño propone o sugiere alguna idea que le ayuda a seguir adelante; a veces el modelado de otro compañero o compañera puede ser también útil. La teoría de Vygotsky de la ZDP da a los maestros amplios campos de acción que dependerán también de las expectativas que se sostienen en relación a cada alumno.

La intervención/ayuda del adulto es complementaria. Estaríamos refiriéndonos a la idea de andamiaje de Bruner (1988): el adulto colabora en el proceso de creación del niño desde la ejecución de sus ideas y si él, a través de la verbalización/comunicación, requiere nuestra ayuda. La participación del adulto revaloriza el objetivo del niño al coparticipar, le demuestra la confianza en sus decisiones y en su trabajo. El adulto proporciona aquello que el niño necesita intentando no anticiparse, esperando desde muy cerca (ofreciendo seguridad y confianza) las demandas del niño (ZDP, Vigotski). Este trabajo de empoderamiento facilitará el logro de los objetivos planteados asegurando así una mejora de la autoestima del niño que le ayudará a seguir adelante en su proceso de enseñanza-aprendizaje y en la adquisición de los componentes de una conducta autodeterminada.

Una atmósfera estimulante, tranquila y alegre que se crea en un espacio de aprendizaje autodirigido, en el cual los alumnos son responsables de su propio plan, en el cual todos los presentes

participan en libertad, hace que se potencie la iniciativa, la creatividad y la responsabilidad. Destacando también, el desarrollo de la autonomía personal y social para conseguir las metas diseñadas por cada individuo. Esta libertad exterior potencia la libertad interior de la persona gracias a la cual puede mostrarse como es, con sus limitaciones y capacidades sin el temor a fracasar pues el error será el motor de la superación y la mejora. Partimos de lo que el individuo sabe hacer para seguir construyendo de manera libre y autodirigida; de esa manera se potenciarán las aptitudes y actitudes positivas y se irán reduciendo las negativas, con aumento de la autoestima y la autoconfianza.

La recompensa (motivación) intrínseca se hace evidente en ese contexto, dado que los estudiantes no construyen para nadie sino por y para ellos, para su propia satisfacción personal, por el placer de la creación que genera la autorrealización.

Al tratarse de un proyecto de enseñanza-aprendizaje semidirigido en tránsito a autodirigido, las actividades son abiertas. Los alumnos deben desarrollar un propio proceso de creación desde una idea inicial la cual va evolucionando y adecuándose a las necesidades de cada alumno. Así, propuestas con una duración prevista de una sesión se van ampliando en el tiempo por las necesidades de los alumnos. A menudo, cada propuesta tiene tantos recorridos y soluciones como alumnos participan en el taller.

Del mismo modo sucede con el tema objeto de enseñanza: iniciamos el taller con el proyecto que estaban trabajando en la clase «los seres humanos» y fuimos derivando a otros que tenían interés para ellos, como fue el tema del circo.

La maestra

La maestra rechaza su papel autoritario para convertirse en un acompañante-guía del proceso de creación, del proceso de enseñanza-aprendizaje; para convertirse en un agente que en definitiva intenta estimular a los niños para que realicen sus descubrimientos por sí mismos.

«Rechazar el papel autoritario facilita el autodesarrollo, no sólo la creatividad, la iniciativa y la imaginación, sino también la autodisciplina, la aceptación de sí mismo y el entendimiento.»

Barbara J. Shiel (cit. En Rogers, 1978: 26)

Durante todo el proyecto de intervención educativa la actitud de la maestra-investigadora y de las dos maestras-tutoras (en ningún momento coinciden) consiste en acompañar a los alumnos en este proceso de autodeterminación: permitir que actuaran el máximo de autónomos e independientes, que se autogestionaran en relación al tiempo, al espacio, a la relación con los demás y a la consecución de la actividad y de sus objetivos; que autorregularan sus conductas, que fueran personas con habilidades en el campo cognitivo, social y personal. Se fomentan así todos los comportamientos propios de una conducta autodeterminada.

La actitud de la maestra no busca generar dependencia, ni emocional ni física, en los niños: al contrario, éstos se sienten seguros, confiados y libres para dar forma a sus ideas iniciales y generar los diferentes momentos del proceso; y de esta manera disfrutar de la libertad de elegir, de expresarse y de ser, así como también gozar de la libertad para aprender.

«Sabemos que la iniciación de tal aprendizaje no depende de las cualidades didácticas del líder, de su conocimiento erudito de la materia, de la planificación del currículum, del uso de materiales audiovisuales, de la aplicación de la enseñanza programada, de sus conferencias y presentaciones ni de la abundancia de libros, aunque todos estos elementos podrían constituir recursos útiles en algunas ocasiones. La facilitación de un aprendizaje significativo depende de ciertas actitudes que se revelan en la relación personal entre el facilitador y el alumno.»

Rogers, 1978: 91

La presencia de dos profesores en el aula representa una ruptura consciente del aislamiento tradicional, con la soledad humana y profesional y cultural de los maestros legitimada por una defensa mal entendida de la libertad didáctica, que empobrece y resta potencialidades de recursos, a menudo eliminando calidad y eficacia de la tarea educativa. La propuesta del trabajo en pareja, liberadora de cargas de estrés insostenibles, no acostumbra a tener partidarios pero quien la acepta descubre pronto sus ventajas (Malaguzzi, 1996).

Aula-taller

Un aula de clase amplia y luminosa se convirtió en el espacio para realizar el taller. En el aula había mesas individuales y sillas, un fregadero con dos grifos y material de limpieza, una pizarra, y estanterías al alcance de los alumnos con materiales fungibles y no fungibles. Entre esos materiales conviene citar: cajas de cartón, trozos de madera, cartulinas, papeles de diferentes

tipos, revistas, papel de periódico, alambre, material de reciclaje (lanas, telas, recipientes de cartón, corchos, botellas de plástico, conchas, palos...), material de carga (arena, serrín, yeso...), pinturas de diferentes tipos (témperas, acuarelas, ceras, lápices, rotuladores...), material escolar y los instrumentos necesarios para trabajar artísticamente. De estas últimas herramientas destacamos: alicates, martillos, clavos, pinceles de diferentes grosores, vasos de cristal para el agua, espátulas, platos planos de cerámica para utilizar de paleta..., utensilios para trabajar el barro (vaciadores, palos, trozos de madera para colocare la pieza y poder girarla, plástico para tapar el trabajo y que no se seque...), celo, colas y pegamentos de diferentes tipos, pistola de cola caliente... en definitiva material para trabajar la creación artística. Todo el material era común y de buena calidad para ayudar a obtener un resultado adecuado sin el esfuerzo añadido que puede suponer un material de baja calidad.

El espacio-taller y todo lo necesario para llevar a cabo las actividades de creación se fue construyendo e incorporando a medida que iban transcurriendo las sesiones. De esta manera, al final de cada sesión se planificaba la siguiente previendo el material a utilizar.

«A través de estos reducidos, pero intensos momentos, el estudio ofrece a los niños un espacio de creación donde todo está por inventar: uno mismo, el mundo y los otros. Cuando la escritora inglesa Virginia Woolf señalaba dos condiciones para que las mujeres pudieran realizar obras de arte (una habitación propia y 500 libras al año) no sólo hacía referencia a una base material para la creatividad, también contemplaba la necesidad de un espacio personal donde el individuo pueda sentir su poder, su capacidad de actuar, de cambiar y controlar las cosas, donde pueda saberse competente para crear su mundo. En el Room 13 se respira que el lugar pertenece a los niños, y éstos lo agradecen...»

Freire, 2007: 21

Esta clase se utilizaba durante la jornada escolar como espacio multidisciplinar para el resto de la escuela. Era ocupada, en otros momentos, por un grupo de alumnos que hacían lengua y también se convertía en el comedor de los alumnos con autismo. Compartíamos el mobiliario excepto el perchero de la clase (lleno de baberos) y algunas tronas. El hecho de compartir la clase modificaba la dinámica de trabajo en lo relacionado al orden y a la improvisación. Era necesario acabar siempre a la hora prevista porque venían los compañeros a comer, lo que obligaba a recoger todo y a que quedara muy limpio y bien guardado. No había margen para más tiempo, puesto que el espacio pasaba a ser comedor en el espacio de pocos minutos. Además, la persona que grababa con la cámara de vídeo era monitora de comedor y marchaba muy puntual. Muchos

días pasábamos al aula-clase de los alumnos con las creaciones artísticas realizadas para tener el tiempo de reflexión final. Debido a esta problemática no tenemos documentación audiovisual de muchos de los momentos de la reflexión final y puesta en común de todas las obras/resultados.

A partir de la sesión 15 tuvimos que continuar el taller en el aula-clase, ya que debido a la matrícula viva se tuvo que habilitar el taller como aula para un nuevo grupo de alumnos. Ello supuso un cambio de ubicación del material. El aula-clase se encuentra bastante repleta de mobiliario y material para la realización de las clases con juegos, carpetas varias, biblioteca de clase, etc. de manera que se hacía difícil colocar todo el material proveniente del taller. A partir de esta sesión el material se redujo a lo indispensable, proveyéndolo en la sesión anterior y reduciendo así la posibilidad de improvisación.

Interacción entre los participantes

La interacción promueve oportunidades de conocimiento de los otros y crea necesidad de comunicación, y en este caso, comunicación a través de diferentes lenguajes, no solo verbal sino también artísticos. Con este taller de creación artística intentamos que cada alumno se haga responsable de sí mismo, siendo consciente de que hace y porqué lo hace; pero también desarrollar una serie de competencias sociales. Nos basamos para ello en un tipo de Pedagogía Relacional (Malaguzzi, 1996) por la que se favorecen los encuentros múltiples entre los participantes y mediante la cual cada persona descubre que el valor comunicativo es aquel que da prioridad a la autonomía personal.

Innovación del proyecto de creación artística

La innovación de este proyecto consiste en transformar la creación artística en generadora e impulsora de la adquisición de los componentes de una conducta autodeterminada; convirtiendo este trabajo en un eje transversal a desplegar durante toda la EP. La autodeterminación constituye una de las dimensiones esenciales de la calidad de vida de todas las personas pero tal como queda expuesto en el capítulo tercero, es fundamental e imprescindible en el currículum de los alumnos con DI, ya que garantiza una mejora en las conductas adaptativas de estas personas: la comunicación, el cuidado de uno mismo, las habilidades sociales, la utilización de recursos comunitarios, el

autocontrol, las habilidades académicas funcionales, el ocio, el trabajo, la salud y la seguridad.

En todo el proceso de creación artística se considera indispensable valorar y analizar tanto el proceso como el resultado. Por ello en nuestra investigación estudiamos el tiempo-espacio del proceso: desde la idea inicial hasta el momento que el niño decide acabar su obra. Como destaca Rogers en la siguiente cita, es en el proceso donde ocurren las acciones y las interacciones que potencian los componentes de una conducta autodeterminada.

«Creo que nos enfrentamos a una situación enteramente nueva en educación en la cual el propósito de ésta, si hemos de sobrevivir, debe ser la facilitación de cambio y el aprendizaje. Sólo son educadas las personas que han aprendido cómo aprender, que han aprendido a adaptarse y cambiar, que advirtieron que ningún conocimiento es firme, que sólo el proceso de buscar el conocimiento da una base para la seguridad. El único proceso válido para la educación en el mundo moderno es el cambio y la confianza en el proceso y no en el conocimiento estático.»

Rogers, 1978: 90

Liberar la curiosidad, permitir que los niños evolucionen según sus propios intereses, desatar el sentido de la indagación, abrir a la pregunta y la exploración, reconocer que todo está en proceso de cambio son factores que hacen que una experiencia grupal sea inolvidable. De este contexto surgen personas creativas, personas que podrán vivir de una manera tranquila los cambios y aprender de ellos. Así, la facilitación del aprendizaje se convierte en el objetivo de la educación, el modo de formar al sujeto que aprende a vivir como individuo en evolución.

La facilitación del aprendizaje es una actividad que puede formular respuestas constructivas, cambiantes y flexibles ante la problemática de la vida. Esta reflexión abunda en la importancia de la formación del maestro no como trasmisor de saber sino como facilitador de aprendizaje. El docente necesita de unas aptitudes y actitudes que serán objeto de análisis en nuestra investigación.

En definitiva, se persigue una educación integral en la que puedan desarrollarse los aspectos personales a nivel cognitivo, afectivo, social y motor. Para ofrecer la posibilidad de participar activa y socialmente y para alcanzar una buena calidad de vida.

Como conclusión de este apartado, se destacan las principales características del taller de creación artística.

Tabla 5.3. Características del taller de creación artística

CARACTERÍSTICAS DEL TALLER DE CREACIÓN ARTÍSTICA
Proyecto de enseñanza-aprendizaje autogestionado y/o semigestionado (autónomo y/o guiado).
Espacio para la comunicación e interacción de los lenguajes artísticos, priorizando el lenguaje visual y plástico.
Tiempo dedicado a la creación artística de manera libre en el cual se potencia la expresión personal.
Los alumnos son parte activa del proceso de enseñanza–aprendizaje: escucha/compreñión, investigación/experimentación, reflexión, decisión y creación.
Respeto al ritmo e intereses de cada alumno.
Potenciación de la elección y la toma de decisiones individuales.
Espacio de seguridad, respeto y confianza.
Atmósfera estimulante, tranquila y alegre.
Potenciación de las aptitudes y actitudes positivas, y de la recompensa intrínseca.
Maestra como acompañante-guía y modelo de actuación con actitud de proximidad emocional y de escucha.
La intervención de la maestra funciona como un estímulo para la ejecución del niño, nunca es una instrucción directa.
Concede importancia al proceso de creación artística y no sólo al resultado.
Favorece la autorregulación, el autoaprendizaje y la autoorganización.
Desarrolla la capacidad para descubrir el gusto por indagar, por las cosas desconocidas, incluso cuando ello exige esfuerzo y concentración.
Cada sesión-taller es una aventura en la que observar, experimentar, descubrir, pensar, proyectar, crear, inventar, etc.

5.2.3.- Los participantes

El grupo clase está formado inicialmente por 4 niños y una niña. A lo largo del curso que dura el estudio se suceden algunos cambios: la maestra tutora 1, es sustituida por otra maestra, la maestra-tutora 2, (los alumnos conocían a esta última ya que anteriormente había trabajado como educadora en otro grupo del centro). La designada como maestra-tutora 1 participa en las 6 primeras sesiones y la maestra-tutora 2 (sustituta de la anterior) participa en las 16 restantes. En el último trimestre se incorpora otro alumno al grupo, en la modalidad de escolarización compartida. Únicamente dos días a la semana permanece en la escuela de EE, el resto de jornadas lectivas continúa en la escuela ordinaria de donde procede.

Los participantes en el taller de creación artística iniciaron la educación obligatoria en la escuela ordinaria y por diferentes razones fueron derivados a la escuela de EE. Generalmente, esto ocurre en muchos casos de niños con discapacidad debido a la falta de apoyos en la escuela ordinaria y la falta de formación del profesorado para gestionar los recursos existentes. Los maestros tutores de EI y/o EP reciben muy poca formación en EE, por lo cual les resulta difícil diseñar un proyecto individual para estos alumnos, aun contando con la colaboración del maestro especialista en EE del centro, con la ayuda del EAP, Equip d'Assessorament Psicopedagògic, y con el apoyo de otros especialistas si intervinieran en la educación del alumno. A esos docentes les resulta difícil desarrollar las estrategias metodológicas y modelos educativos pertinentes para tratar la diversidad en el aula de modo que se logren en todos los alumnos las competencias básicas.

«SÓCRATES

¿Es remediable?

ALEXANDRE

Es difícil. Sería necesario que los adultos, en vez de prohibir, enseñasen a mirar de una forma distinta, a comprender. He visto a niños hacer un cambio radical. Una simple explicación convertía una relación en algo más natural, más amistoso, verdadero. Muchos de mis amigos, al principio, se burlaban de mí en público. Poco a poco, al hilo de un diálogo casi socrático, su crueldad se transformaba en afecto profundo. Es preciso superar totalmente los clichés, los tabúes que envenenan nuestras relaciones. El miedo de ser auténtico, el temor a herir, son la causa de muchos agravios.»

Jollien, 2001: 82-83

Sin embargo, los miembros del grupo clase en el que se realiza la intervención tienen un buen nivel de autonomía personal. Todos están inmersos en el proceso de aprendizaje de la lengua

escrita y están motivados con las actividades que se realizan en la escuela. Los cinco alumnos se encuentran en la Etapa de EP y en el subgrupo de DI pero se trata de un grupo heterogéneo. Conviene recordar aquí que la agrupación de los alumnos en la escuela de EE es compleja debido a la diversidad de características personales y necesidades de apoyos individuales.

En el momento de iniciar la intervención, la maestra-tutora dispone de una programación anual única para el grupo-clase, con un horario y disciplinas correspondientes a la etapa de EP². Cada alumno tiene además su Pla Individual (PI) que concreta las competencias individuales a priorizar, las diferentes metodologías de trabajo, la evaluación y los apoyos necesarios: logopedia, fisioterapia, etc. En el caso de uno de los alumnos el PI se lleva a cabo colaborativamente entre las dos escuelas, pactando las competencias que se iban a trabajar en cada una de ellas (escolarización compartida).

La metodología de la tutora del grupo-clase es globalizadora, pues a partir de unos temas centrales (los seres humanos, el circo, los animales y la ciudad) se vinculan las competencias de todas las áreas a trabajar. En el currículum de la etapa de EP existen también unos ejes transversales: el consumo, la educación para la salud, las tecnologías de la comunicación e información, la diversidad intercultural y la no discriminación por razones de sexo; competencias que se trabajan con una programación en vertical a lo largo de toda la etapa de EP. A dicha programación y ejes transversales se añade el proyecto de intervención relativo a la creación artística: la autodeterminación.

A partir de este momento nos referiremos a estos alumnos³ como Kev, Kik, Miq, Jon y Sam, quienes participan desde el comienzo en el taller, además de Llu, que se incorpora a partir de la sesión 16. A continuación presentamos brevemente a cada uno de ellos⁴ y a las maestras-tutoras.

² Se prioriza la lengua materna del alumno, aunque la lengua vehicular y de organización del centro es el catalán.

³ Se utilizan nombres ficticios de los alumnos para respetar totalmente la confidencialidad de los datos y se ha contado con el consentimiento informado de los padres para realizar este trabajo de investigación. Igualmente, para la utilización del material visual y audiovisual obtenido a partir de las filmaciones de las sesiones de taller de creación artística.

⁴ Los datos de los alumnos han sido extraídos de los expedientes académicos de la escuela de EE, todos anteriores a la experiencia del taller de creación artística: dictamen realizado por el EAP (*Equip d'Orientació Psicopedagògica*), de informes médicos, de los informes escolares de fin de curso para los padres y otros internos.

Alumno 1: KEV

En el momento de la recogida de datos para la investigación Kev tiene 8 años (nació el 19-10-99) y está en su segundo año de escolarización en la escuela de EE. Previamente, este niño ha cursado P3, P4, P5 y P5 en la escuela ordinaria de su barrio. Kev está integrado en un grupo clase y asiste a 3 sesiones individuales de logopedia y 5 sesiones con la maestra de EE a la semana.

El diagnóstico de Kev, según el dictamen del EAP es de DI con el área verbal mucho más afectada que la no verbal. El niño presenta un desarrollo motriz lento y poco armónico, dificultando la motricidad fina y la gruesa. Kev también presenta problemas de relación con el resto de los alumnos, ya observados en E1; sus intereses son mucho más infantiles que los de sus compañeros. Se observa un retraso grave en el lenguaje oral: sus dificultades motrices quedan reflejadas en los órganos de fonación (labios, lengua y mandíbula) a la hora de hablar y coordinar los movimientos para articular. El objetivo básico del trabajo logopédico llevado a cabo en la escuela ordinaria y seguido en la escuela de EE es conseguir interés e iniciativa por parte de Kev por la comunicación oral y potenciar las funciones básicas del lenguaje para pedir algo, dar una información y saber expresar una opinión o sentimiento. Además se intenta favorecer los procesos de simbolización a partir del juego simbólico y del dibujo para ayudarlo a aprender y expresar palabras con significado.

El curso 2006-2007 Kev se matricula en la escuela de EE. Conviene destacar el trabajo realizado de adaptación al nuevo entorno escolar y de potenciación de las capacidades básicas del alumno, destacando la socialización, las áreas de lenguaje y comunicación, la de matemáticas, la de conocimiento del medio natural y social, informática, música, la educación visual y plástica y la educación física (informaciones extraídas de los informes escolares de la escuela de EE).



En cuanto al entorno familiar y social, Kev forma parte de una familia numerosa (con 7 hermanos). El niño vive con sus padres y sus hermanos. Los ingresos económicos de la familia provienen del trabajo en un bar que regentan los padres. Dado que sus padres pasan muchas horas en el bar, Kev parece mostrar la falta de atención de sus progenitores. Por los comentarios de la maestra parece que en la familia hay problemas de relación y de convivencia.

En el informe de traspaso de Kev de la escuela ordinaria a la especial aparece el siguiente comentario: «adaptación al nuevo centro, a la estructura organizativa y a la relación entre iguales». Este comentario evidencia a nuestro juicio el desconocimiento que se tiene en la escuela ordinaria de la escuela de EE: ¿iguales? La diversidad que existe en la escuela de EE es superior a la de la escuela ordinaria, diversidad que no favorece el desarrollo y la evolución de los alumnos en lo que concierne a la interacción con compañeros y entorno inmediato en una comunidad normalizada.



Alumno 2: KIK

Kik tiene 9 años cuando se realiza el taller de creación artística (nació el 22-10-98) y se recogen los datos para la investigación. Como en el caso de Kev, Kik se encuentra en su segundo año en la escuela de EE. Anteriormente, ha estado escolarizado desde P4 hasta tercero de EP en una escuela ordinaria de su ciudad, Barberà del Vallés.

Kik presenta una DI que afecta al área de lenguaje y también a la autonomía personal, a la capacidad de atención, a las habilidades perceptivas y motrices importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la escuela ordinaria ha recibido apoyo de la maestra de EE y durante el curso 2005-2006 se realiza un Proyecto Individual. Kik tiene dificultades a la hora de tomar decisiones para resolver dificultades y adaptarse a situaciones nuevas, y muestra comportamientos infantiles. También tiene dificultades para orientarse y desplazarse de forma autónoma por la escuela y para orientarse temporalmente. Asimismo, el niño presenta graves dificultades de atención y concentración. Kik ha estado medicado algunas temporadas para mejorar su hiperactividad, aunque en el momento de realización del taller no toma ningún fármaco, ya que la madre adopta la decisión de retirar la medicación porque lo veía muy apático). Este alumno tiene muchos miedos.

Kik pertenece a una familia (padre, madre y hermana de 12 años) que se dedica al comercio ambulante para asegurar la estabilidad económica. Parece una familia responsable en la educación del niño y según la maestra, podría ser sobreprotectora. La madre piensa que las características de su hijo se deben a los efectos secundarios de una medicación que le prescribieron los médicos durante el embarazo.



Alumno 3: JON

Jon tiene 12 años (nació el 28-01-1996) cuando iniciamos el taller de creación artística. Hace 3 cursos que ya está matriculado en la escuela de EE, y al igual que los otros chicos del grupo fue derivado de la escuela ordinaria a la escuela de EE.

En el dictamen realizado por el EAP (curso 2002-2003) se indica que es un alumno con necesidades específicas de apoyos educativos, derivadas de una DI que genera problemas en el lenguaje, sobre todo en el lenguaje expresivo y en la formación de conceptos. Jon también presenta conductas disruptivas en la escuela, ya que le cuesta seguir las normas básicas de convivencia y entra a menudo en conflicto con sus compañeros. Muchas veces este niño no es consciente del peligro que suponen ciertas situaciones de riesgo. En el diagnóstico de Jon aparece la posibilidad de que tenga el síndrome de X frágil (en ese momento le están haciendo pruebas de ADN), que provoca DI, hiperactividad, problemas de atención, rabietas y agresiones.

En informes posteriores de tutoras de la escuela de EE se destacan sus rabietas como distorsionadoras en relación a la dinámica de la clase, llegando a agredir a la maestra y a sus compañeros. Las tutoras siguen enfatizando la poca capacidad de frustración de Jon, quien además no conoce sus limitaciones, llegando a provocar situaciones de riesgo para él y para los otros alumnos.

En el informe de Jon del año anterior al taller de creación artística, en relación al área de Visual y Plástica, aparece el siguiente comentario: «Durante todo el curso se han realizado actividades mediante diferentes técnicas: pintura, barro, tizas, material reciclado, ceras, plastilina, colores y rotuladores, sobre diferentes texturas y formas. Hemos trabajado sobre superficies planas y con volumen. Y se ha pretendido básicamente experimentar con los diferentes materiales



y elaborar trabajos que representaran la mayor utilidad posible para cada uno. Entre ellos: un punto para la agenda, una carpeta, papel de regalo, unas cortinas para la clase, etc.» Este texto indica la confusión que sigue existiendo en relación al área de Educación Visual y Plástica: se continúan haciendo trabajos manuales y valorando únicamente el resultado y la recompensa extrínseca de los padres y madres. Y quizás también, el beneficio y utilidad que ve la maestra que -sin poner en duda sus buenas intenciones- no tiene presentes los intereses de los alumnos.

Jon había estado en el grupo-clase de la maestra investigadora dos años antes del taller de creación artística y había participado en los trabajos comentados en los antecedentes a esta investigación citados en el capítulo cuarto, el taller d'invents y els assemblages de Joan Miró. Éste es un aspecto importante a tener en cuenta a la hora de analizar las sesiones del taller, pues Jon tenía unos aprendizajes previos en relación al área y estaba familiarizado con la metodología de trabajo.



Alumno 4: MIQ

Miq tiene 8 años durante el curso que se realiza el taller de creación artística (nació el 03-10-99). Es también (como Kik y Kev) el segundo año que Miq está en la escuela de EE. Anteriormente ha cursado un año en una llar d'infants, P3, P4, P5 y primero de EP en la escuela ordinaria de su barrio. Miq está integrado en un grupo clase y asiste a 4 sesiones individuales y 2 en grupo reducido de EE.

Miq presenta una disfunción cerebral de base genética que afecta a una parte de su motricidad fina y gruesa (equilibrio, desplazamientos, coordinación visomotora, etc.) e interfiere en un correcto uso de la atención activa, unida a una falta de organización mental muy significativa, provocando todo esto una DI con trastornos motrices y de lenguaje. Los últimos informes hacen referencia a una conducta alterada y agresiva. Miq muestra una falta de habilidades en el cuidado de sí mismo: en la higiene, en la alimentación, en su apariencia física, en la prevención de accidentes y en evitar situaciones de riesgo innecesarias. El niño asimismo tiene dificultades a la hora de orientarse y organizarse temporalmente. Miq también ha sufrido varios ataques de epilepsia por lo que está medicado. Este estudiante se muestra inseguro ante las actividades por lo que busca la ayuda del adulto para realizarlas y sentirse seguro, estrategia que mejora su ansiedad.

Miq manifiesta un retraso importante en los aprendizajes, lo cual motiva que se muestre nervioso y angustiado. En algunas ocasiones tiende a romper cosas, a salir del aula... incluso llega a mostrarse agresivo con sus compañeros. En el juego, a este niño le gusta organizar y dar órdenes a sus compañeros, y cuando no se hace lo que él dice se enfada y molesta. A Miq le gusta recibir felicitaciones de sus compañeros, disfruta cuando lo halagan y si no se enfada. Este alumno necesita ayuda constante, participación y aprobación del adulto.



En relación al entorno familiar y social, los progenitores de Miq son personas sencillas, receptivas a las indicaciones que les hacen los diferentes profesionales que intervienen en la educación de su hijo, pero muestran pocos recursos para llevar a cabo su educación. En el momento en el que realizamos el taller, el padre padecía una enfermedad grave. Además, por los informes de la trabajadora social sabemos que los progenitores de Miq presentan el síndrome de Diógenes (acumulación de objetos innecesarios).



Alumno 5: SAM

Sam tiene 11 años (nació el 02-02-1996) cuando iniciamos el taller de creación artística. Éste es el primer curso en el que ella asiste a la escuela de EE. Su familia se había trasladado desde Asturias a Sabadell. Sam ha estado previamente escolarizada hasta cuarto de EP en tres escuelas ordinarias diferentes, y recibe el apoyo de la especialista en pedagogía terapéutica y del especialista en audición y lenguaje. Al llegar a Sabadell es matriculada de nuevo en cuarto de EP en una escuela ordinaria (curso 06-07) y de ahí pasa a la escuela de EE.

Sam es derivada por el pediatra en 1998 al Servicio de Salud Mental, cuando se detecta una dificultad intelectual y dificultades de conducta. Le cuesta seguir el ritmo de sus compañeros. Tiene habilidades básicas de comunicación, pero se observa dificultad en el lenguaje tanto a nivel comprensivo como expresivo. Está inmersa en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita.

Sam falta con asiduidad a la escuela, pero cuando se habla con la familia al respecto siempre hay un problema de salud: dolor de cabeza, la menstruación, etc. Esta actitud de la familia dificulta la evolución de Sam en relación a su proceso de adaptación en la escuela de EE y en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje; y también en el progreso del taller de creación. Se trata de una alumna tranquila, autónoma y muy respetuosa con su trabajo y con el de los otros.



Alumno 6: LLU

Llu (nacido el 11-12-99) cuenta con 8 años en el momento en que empieza en el tercer trimestre del curso 2007-2008 una escolarización compartida entre su escuela ordinaria y la escuela de EE. Precisamente los días que Llu viene a la escuela de EE coinciden con el taller de creación y se decide integrarlo en la dinámica de dicho taller. Este alumno es hermano gemelo de otro niño también escolarizado en EE. Ambos están diagnosticados con DI, y presentan falta de atención, de autocontrol y pocos hábitos personales y sociales. Los dos hermanos han estado escolarizados en la escuela ordinaria con apoyos específicos de la tutora y de la maestra de EE. En la escuela ordinaria Llu está realizando 3r curso de EP con un PI (adaptación individual del currículum escolar). En el momento de entrar en la escuela de EE se reforma el PI en el que queda repartida entre las dos escuelas la responsabilidad sobre las competencias educativas.

Llu y su hermano viven con su abuela y con su madre, la cual según se comenta en los informes necesita del apoyo de familiares para llevar a cabo la crianza de sus hijos; la tía materna es responsable de los niños y colabora en la educación.



Maestra-tutora 1

La maestra-tutora 1 es la responsable del grupo-clase cuando se inicia el taller de creación artística. Se establece una buena relación con la maestra-investigadora y se decide su colaboración en función de la actividad (como veremos en la presentación-análisis de las sesiones, no participó en todas). En la séptima sesión es sustituida por la maestra-tutora 2 debido a una baja médica por maternidad.

Maestra-tutora 2

Participa en el taller desde la sesión 7. Conoce al grupo por haber sido educadora de otros grupos clase durante dos cursos anteriores, compartiendo con estos alumnos el patio, excursiones, fiestas populares, etc. Se muestra de acuerdo con los objetivos y criterios metodológicos del proyecto y se integra en la marcha de las actividades. Mantiene una actitud similar a la de la maestra-investigadora por lo que respecta a su intervención en las actividades del grupo y en el acompañamiento a sus miembros. En las últimas sesiones, debido a la ausencia de la persona que filmaba, es ella la que realiza las filmaciones dejando a la maestra-investigadora como acompañante-guía del grupo. Su presencia, en principio sin intervención, continúa ofreciendo seguridad a los alumnos y sigue realizando un seguimiento del proceso del taller y de la participación y evolución de los alumnos.

5.3.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez presentado el proyecto de intervención: los objetivos y criterios metodológicos, el contexto en el que tiene lugar y sus participantes, recordamos las finalidades de estudio y concretamos los objetivos.

5.3.1.- Objetivos generales

- . Estudio de la autodeterminación en alumnos con DI en un contexto de taller de creación artística en una escuela de EE.
- . Analizar las posibilidades de la educación en la creación artística como potenciadora del desarrollo de los componentes de la conducta autodeterminada en alumnos con DI.

5.3.2.- Objetivos específicos

- . Identificar y analizar comportamientos en relación a los componentes de la autodeterminación en un grupo de alumnos a lo largo de una secuencia de creación artística.
- . Analizar la evolución y presencia de los comportamientos de autodeterminación a lo largo de la secuencia didáctica.
- . Comprobar la forma que toman algunos de estos componentes y la frecuencia de aparición con ayuda de tres indicadores escogidos como representativos de alto nivel de autodeterminación.
- . Analizar las características de aquellas sesiones de creación artística en las que aparecen con más frecuencia comportamientos que responden a los tres indicadores de autodeterminación elegidos: actividades, presentación, estructura de la sesión, materiales, técnicas artísticas, estrategias metodológicas, interacciones, etc.
- . Comparar la presencia de componentes de autodeterminación en los 5 alumnos observados.
- . Reformular las características del proyecto de intervención de creación artística con el fin de promover la autodeterminación.
- . Definir estrategias de intervención para desarrollar un comportamiento autodeterminado a través de la creación artística.

5.3.3.- Ideas que guían el proceso de investigación e interrogantes principales

La creación artística potencia los componentes de una conducta autodeterminada en personas con DI. Los interrogantes correspondientes son:

- . ¿Puede la creación artística promover el desarrollo de los componentes de la autodeterminación en personas con DI?
- . ¿Qué aspectos y características del proyecto de intervención educativa en la creación artística son los que ayudan a potenciar estos comportamientos de la autodeterminación?
- . ¿Qué forma toman esos componentes en la secuencia de educación artística? (o ¿Cómo se manifiestan estos componentes?) ¿Qué comportamientos se observan en relación a una conducta autodeterminada para cada componente en un proyecto de creación artística?

En el marco de propuestas didácticas basadas en la creación artística, en un contexto social interactivo, en un clima de seguridad y confianza y con un proceso de enseñanza-aprendizaje autodirigido o semidirigido, los alumnos son capaces de:

- . Comunicar objetivos/propuestas.
- . Lograr los objetivos que ha comunicado.
- . Identificar un problema, ser capaz de analizarlo, actuar para solucionarlo y conseguirlo.

Todos ellos comportamientos de alto nivel de una conducta autodeterminada. A lo largo del proceso de intervención:

- . ¿En qué momento de la secuencia aparecen?
- . ¿Aumenta la frecuencia de aparición de todos estos comportamientos?
- . ¿Cómo evolucionan?
- . ¿Se observa evolución en otros comportamientos de la autodeterminación? ¿De qué manera?
- . ¿Qué diferencias se aprecian entre los alumnos?

El análisis de los datos permitirá confirmar y concretar algunas de las ideas y encontrar respuesta a los interrogantes en relación al desarrollo de las conductas autodeterminadas en los cinco niños con DI, durante el transcurso de las veintidós sesiones del taller de creación artística en el contexto de una escuela de EE.

La finalidad última de la investigación es contribuir a la explicación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de creación artística y aportar a la orientación de esos procesos el objetivo

de desarrollar los componentes de un comportamiento autodeterminado en personas con DI.

5.4.- Sistema de recogida de datos y análisis

De acuerdo con la Dra. Anguera (1988) consideramos que la observación ofrece una amplia perspectiva de análisis de los comportamientos que se detectan en el marco escolar y es tan importante como proceso que como producto. La metodología empleada se adecua a las características de la Metodología Observacional, procedimiento encaminado a articular una percepción deliberada de la realidad evidente con su adecuada interpretación, con el fin de captar el significado mediante el registro específico de la conducta en un contexto determinado, el escolar, en nuestro caso, y su posterior codificación y análisis.

La observación se ha llevado a término con un grado elevado de interacción entre observadora-investigadora (maestra) y observados (alumnos); es decir, se ha realizado una observación participante (Anguera, 1988).

Se efectuó registro en audio y vídeo de las sesiones. Durante cada sesión del taller habían dos cámaras de vídeo: una colocada en un trípode que captaba el plano general de toda la sala y por tanto el conjunto de todas las acciones que llevan a cabo los participantes y otra que utilizaba una operadora de cámara para recoger imágenes en primer plano, capturar un sonido de más calidad y captar acciones individuales de una manera más precisa. Según Latorre (2003) el formato audiovisual proporciona un registro amplio, fiable y preciso, una recreación visual (dado que se pueden ver las secuencias las veces que se quieran, a la velocidad que se desee). De las grabaciones audiovisuales se puede extraer muestras de las secuencias investigadas; y a partir de ellas se puede hacer un análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la interacción profesor-alumno. Tener un registro objetivo de lo que pasa, cómo pasa y cuándo pasa, y de las interacciones entre los participantes permite a las personas externas a dicha práctica el acceso al análisis del proceso, evitando en gran medida la subjetividad del investigador. Todas las sesiones están registradas lo que ha permitido recuperarlas para su análisis, estudio e interpretación (investigación basada en las artes, Hernández, 2008). También contamos con diarios realizados por la investigadora al final de cada sesión.

Conviene indicar que de acuerdo con los criterios éticos a seguir en el proceso de investigación se ha producido el consentimiento informado por parte de padres, alumnos y maestros para la participación en la investigación, la grabación de los alumnos y el respeto a sus propias preferencias en relación con este proceso.

La investigación, coincidiendo con Imbernón (2002), se ha articulado, generado y organizado en la práctica y desde la práctica.

El análisis de las conductas observables, de los comportamientos que muestran la autodeterminación y de los indicadores, se lleva a cabo a partir de los datos de las grabaciones de audio y vídeo y las notas de campo de las 22 sesiones.

Los comportamientos recogidos después del primer nivel de análisis (recorrido por la secuencia didáctica) que muestran los componentes de la autodeterminación en el taller de creación artística) han sido contrastados con dos especialistas del ámbito de la EE y otros dos profesionales de la EA.

El sistema de categorías con los indicadores se ha ido concretando a medida que se avanzaba en el análisis de las sesiones. Se ha realizado un proceso de búsqueda de los comportamientos observables que ha ido precisándose.

Un análisis contrastado de dos de las sesiones de la secuencia didáctica por parte de la investigadora con dos expertos sobre el tema, a partir de la definición de los 3 indicadores elegidos para profundizar en el análisis, permitió su identificación en los datos (grabaciones) y llegar al consenso en su descripción. Los indicadores fueron reformulados de manera que pudieran ser identificados con claridad.

Para proceder al primer nivel de análisis de los datos audiovisuales y de los diarios fue necesario sistematizar de una manera lo más rigurosa posible todos los datos recogidos, como material base de la investigación, de forma que permitieran acercarnos a los objetivos planteados con criterios de validez, fiabilidad y generalización, rehuendo la anécdota sentimental que da a la investigación del profesor tan mala fama (Hopkins, 1989). Se consigue así una observación de todo

el proceso para estudiar su desarrollo, funcionamiento, condiciones y efectos (Anguera, 1988).

Diversos autores como Guba (83), Del Rincón et al (1995) y Rodríguez, Gil y García (1999), denominan respectivamente *credibilidad*, *transferibilidad*, *dependencia* y *conformabilidad* a los requisitos que se deben respetar en una investigación cualitativa y que a continuación presentamos referidos a nuestra investigación.

- La *credibilidad* según Pérez Serrano (1994) se consigue a través de un trabajo largo y prolongado que contemple las cuestiones siguientes: la recogida de datos sistemática desde fuentes directas (como se explica en este mismo capítulo, grabaciones audio y video y notas de campo); establecer un proceso de reducción de datos para poder focalizar en ellos, simplificar, abstraer y transformar; mostrar los datos de manera sintética para poder extraer conclusiones; verificar los resultados (todo ello se puede apreciar en los capítulos sexto y séptimo de esta tesis).

- *Transferibilidad* es el criterio utilizado en metodología cualitativa en lugar de aplicabilidad. Exige descripción detallada y densa de los contextos (requisito que se cumple en los capítulos cinco y sexto) pues para que tenga lugar, es necesario examinar la similitud entre contextos. Esta cuestión es tratada también en las conclusiones de esta tesis.

- *Dependencia* (fiabilidad) Hace referencia al contraste entre datos obtenidos por diferentes observadores, y la precisión de categorías de análisis. En nuestro caso, los datos (grabaciones vídeo y audio) han sido analizados por profesionales cercanos a la investigadora y expertos en educación artística que ayudaron a revisar las sesiones, de manera que fuera posible llegar al establecimiento de los comportamientos referentes a los diferentes componentes de la autodeterminación y que fuera posible llegar de manera consensuada a la descripción e identificación de los indicadores que permitieron profundizar en el análisis (capítulo séptimo).

- *Conformabilidad* (neutralidad) que implica el control de la influencia de puntos de vista personales, falsas creencias o ideas predeterminadas sobre el fenómeno que se estudia. En nuestro caso se cumple por la regulación ejercida por dos investigadores externos en todo el proceso de interpretación de los datos, que han contrastado los análisis y obligado a justificar las decisiones tomadas por la investigadora

Síntesis del capítulo quinto

La presente investigación tiene un doble objetivo: estudiar los comportamientos que muestran los componentes de conductas autodeterminadas de alumnos con DI y analizar (para mejorar) los procesos de enseñanza-aprendizaje que pueden incidir sobre dichas conductas de estos alumnos desde el área de educación visual y plástica al aplicar un enfoque basado en la creación artística. Conforme a este doble objetivo, se adopta un enfoque metodológico plural dentro del paradigma de la investigación cualitativa, combinando la investigación-acción y el estudio de caso, a fin de poder contestar de forma adecuada todos los interrogantes que se plantean.

Del análisis del centro educativo (escuela de EE de una población del Vallés occidental) y de los alumnos (Kev, Kik, Jon, Miq y Sam) se deduce que el caso seleccionado es óptimo para realizar la investigación, dado que presenta suficiente riqueza de datos, situaciones y personas y dado que se garantiza la suficiente accesibilidad de la maestra investigadora al escenario de estudio.

El proyecto de intervención que se desarrolla se basa en un rol de los alumnos muy activo, autogestionado el máximo posible y basado en la motivación intrínseca; un rol del docente facilitador y de guía; un espacio de trabajo con suficiente infraestructura y materiales; una interacción entre los participantes de apoyo y ayuda a la autonomía personal; y una perspectiva pedagógica original centrada en la creación artística como potenciadora de la autodeterminación.

Los procesos de recogida y análisis de datos se realizan con rigor y sistematicidad a fin de evitar los riesgos de subjetividad y cumplir con los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y conformabilidad que se exigen a toda investigación cualitativa. A tal fin se utilizan estrategias como la observación participante, el registro audio y vídeo del escenario analizado y la triangulación (con expertos e investigadores, con el contraste entre fuentes de información –audio, video y diarios).

La explicitación más detallada del sistema de análisis utilizado se encuentra en los siguientes capítulos.

CAPÍTULO SEXTO. PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS: RECORRIDO POR LA SECUENCIA DIDÁCTICA PONER EN PRÁCTICA LA SOLUCIÓN IMAGINADA

Sinopsis del capítulo sexto

El objetivo de este primer nivel de análisis es hacer un recorrido por la secuencia didáctica a partir de la presentación y análisis de cada sesión y de los comentarios sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva transversal. Durante este trayecto se ha hecho incidencia en comportamientos que corresponden a los diferentes componentes de la autodeterminación: habilidades que tenían relación con la autonomía personal (independencia), habilidades para elegir, para resolver problemas, para tomar decisiones, para establecer y conseguir objetivos, de autocontrol y autorregulación, de autodefensa y liderazgo, de percepción de control y eficacia y, por último, de autoconciencia y de autoconocimiento.

Se opta por hacer la presentación y análisis de cada sesión desde dos lenguajes: el escrito y el visual (fotogramas extraídos de las grabaciones vídeo de las sesiones). Su presencia en paralelo estimulará la lectura y la comprensión de lo acontecido en cada sesión. Ello facilitará la visión global de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El análisis de toda la secuencia se acompaña con extractos de textos extraídos de expertos en educación, EA o de artistas. No se pretende con ello poner al mismo nivel todas las experiencias –expertos y alumnos- pero sí tener en cuenta a diversos creadores por lo que tienen en común: la experiencia del proceso de creación artística. Se pretende buscar la esencia de lo que significa este proceso desde la persona creadora; lo que representa a nivel de experiencia humana.

La segunda parte de este capítulo aporta un análisis sobre la estructura de las sesiones y un análisis sobre diferentes elementos que caracterizan la secuencia: contenido, los referentes visuales, los materiales y las técnicas, la participación de alumnos y maestras en las sesiones.

El último análisis de este capítulo va dirigido a dar respuesta a los interrogantes de in-

investigación planteados: ¿Puede la creación artística promover el desarrollo de los componentes de la autodeterminación en personas con DI? ¿Consiguen las personas con DI realizar un proceso de creación artística de manera autodirigida? y ¿Qué aspectos y características del proyecto de intervención educativa en la creación artística son los que ayudan a potenciar estos comportamientos de la autodeterminación?

6.1.- RECORRIDO POR LA SECUENCIA DIDÁCTICA: SESIONES

Uno de los objetivos de la investigación es identificar y analizar los componentes de una conducta autodeterminada en la secuencia didáctica. Se considera que para ello es necesario llevar a cabo un primer nivel de análisis con el objetivo de mostrar una visión global de todo el proyecto de intervención educativa de creación artística.

El proyecto de intervención educativa (ver capítulo quinto) consistió en un proceso de enseñanza-aprendizaje semigestionado con miras al logro de la autogestión por parte del alumno. Se organizó en una serie de sesiones el contenido de las cuales se fue planificando en función de los intereses de los alumnos y sus decisiones. Sus deseos e inquietudes fueron marcando las actividades de cada sesión, el proceso de creación artística y los resultados (la obra final). Se partió del tema de los «seres humanos» que era el eje del proyecto interdisciplinar que llevaba a cabo la maestra-tutora en el resto de las áreas. Fue una manera de vincular el taller al resto de las actividades escolares de los alumnos.

«El objetivo de la enseñanza no es producir aprendizaje sino producir condiciones de aprendizaje.»

Malaguzzi, 1996: 53

A modo de voces que se incorporan al relato y a la reflexión, el texto se acompaña de citas de pensadores, investigadores especialistas en EA y artistas que han experimentado con sus obras el proceso de creación y exponen lo que ha significado para ellos esta experiencia.

6.1.1.- Presentación y análisis de las sesiones

La siguiente tabla muestra las actividades que se acabaron realizando durante el taller de creación artística y las fechas en que se llevaron a cabo durante el curso escolar 2007-08 y que componen la secuencia didáctica.

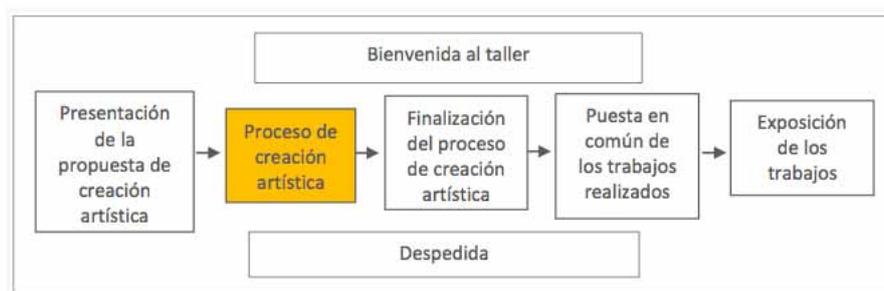
Tabla 6.1. Actividades

SESIÓN 1 Jueves, 11 octubre	SESIÓN 2 Jueves, 25 octubre	SESIÓN 3 Miércoles, 8 noviembre	SESIÓN 4 Miércoles, 15 noviembre	SESIÓN 5 Miércoles, 22 noviembre
Presentación del taller. Collage	Construcción con barro (1)	Construcción con barro (2)	Se pintan las figuras de barro.	Exposición figuras de barro. Construcción con barro: un personaje(1)
SESIÓN 6 Miércoles, 29 noviembre	SESIÓN 7 Jueves, 13 diciembre	SESIÓN 8 Jueves, 20 diciembre	SESIÓN 9 Jueves, 10 enero	SESIÓN 10 Jueves, 17 enero
Construcción con barro: un personaje (2)	Se pintan los personajes de barro.	Confección de ropa para los personajes de barro.	Creación de un espacio para el personaj	Presentación del vídeo del circo de A. Calder.
SESIÓN 11 Jueves, 31 enero	SESIÓN 12 Jueves, 21 febrero	SESIÓN 13 Jueves, 28 febrero	SESIÓN 14 Jueves, 6 marzo	SESIÓN 15 Martes, 8 abril
Construcción de elementos del circo (1).	Construcción de elementos de circo (2).	Construcción de elementos de circo (3).	Elección de las músicas para la actuación de circo.	Ensayo de la actuación. Construcción del decorado del circo (1).
SESIÓN 16 Martes, 15 abril	SESIÓN 17 Martes, 29 abril	SESIÓN 18 Martes, 6 mayo	SESIÓN 19 Martes, 13 mayo	SESIÓN 20 Martes, 20 mayo
Construcción de plantillas para hacer decorado del circo (2).	Construcción del decorado del circo (3).	Confección de disfraces para la actuación del circo (1)	Confección de disfraces para la actuación del circo (2).	Construcción de instrumentos para la orquesta del circo.
SESIÓN 21 Martes, 27 mayo	SESIÓN 22 Martes, 17 junio			
Ensayo general de la actuación del circo.	Proyecto MNAC "La ciutat: un lloc per viure": (3)			

Todas las sesiones fueron de una hora de duración y se pretendía una frecuencia semanal, (que no se pudo realizar por actividades programadas desde la escuela y cambios que no se pudieron controlar en la planificación de la investigación. La escuela es un ente vivo en el que influyen muchos factores). Las sesiones están planificadas en una secuencia de siete acciones (ver gráfico 6.1 a continuación) que se modificaron dependiendo de los intereses y necesidades de los alumnos, y de la organización escolar. Durante el transcurso de la secuencia didáctica hubieron cambios organizativos en la escuela que hicieron variar el horario estipulado, pasando primeramente a los miércoles, más tarde a los jueves y finalmente a los martes por la tarde.

La estructura de cada sesión se compone de manera general por siete acciones diferentes que se exponen en el gráfico siguiente y se describen a continuación:

Gráfico 6.1. Estructura/tipo de las sesiones del taller de creación artística



Bienvenida al taller. Se destaca el momento de bienvenida y el de despedida por la gran importancia que tienen en la estructura de una sesión de trabajo con personas con DI, ya que debido a sus dificultades en las conductas adaptativas (competencia personal) necesitan una explicación de lo que va a ocurrir con el cambio de actividad, labor que realiza el adulto-acompañante. Estas dos acciones les ayudan a hacerse conscientes del inicio (empieza la actividad) y del final de la sesión (se ha acabado la actividad y pasamos a otra acción habitual en el entorno escolar). En el trabajo con personas con DI se debe incluir el tratamiento de la organización del espacio y del tiempo para garantizar que estas personas se sientan seguras, lo cual favorece una mayor independencia y autonomía por su parte.

Presentación de la propuesta de creación artística. Constituye la puesta en marcha de la actividad. Incluye la explicación introductoria de la actividad y de las técnicas artísticas y

materiales a utilizar. También se utiliza este tiempo para anticipar las acciones que vengán a continuación.

«Otro tipo de conocimiento que necesita el enseñante de Arte es el de los requisitos técnicos relacionados con el uso de los materiales. Los enseñantes de Arte que piden a sus alumnos que usen materiales deben saber algo sobre el manejo de los mismos. Veamos dos ejemplos. Cuando los niños rasgan un periódico para hacer papel maché, es importante saber cómo se deben rasgar las hojas. Si se rasgan contra las fibras, el desgarrón no se puede controlar y las tiras de papel serán desiguales. Si el papel se rasga siguiendo las fibras, las tiras serán iguales y será más fácil trabajar con ellas... Puede que estas cuestiones parezcan triviales, pero puedo asegurar que no lo son. El éxito o el fracaso de una clase puede depender de ellas.»

Eisner, 2004: 78

También se decide, entre todos, aquellas orientaciones que aseguren el respeto a la libertad individual de todos los participantes y con ello, el trabajo en grupo.

«... no pueden desaparecer todos los límites. Sin límites, la libertad es desconcierto, el individuo no sabe a dónde va.»

Camps, 2008: 135

Proceso de creación artística. Es el tiempo que los alumnos dedican a desarrollar la actividad planteada; es un tiempo de libertad individual para favorecer un diálogo entre uno mismo y lo que le rodea, con seguridad, para expresar ideas a través del lenguaje verbal, el visual y plástico u otros lenguajes artísticos. En la mayoría de ocasiones acaba con la creación de la obra.

«La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal.»

Delors, 1996: 12

Finalización del proceso de creación artística. Los alumnos deciden el final del proceso de creación artística, aunque en algunas sesiones es el inicio de la siguiente actividad (marcada por el horario establecido) el que marca el final. Comporta la recogida del taller, la limpieza de las herramientas y el ordenar y clasificar el material utilizado.

Puesta en común de los trabajos realizados. Es el momento en el cual cada alumno muestra su/s obra/s, expone sus criterios y consideraciones al resto de compañeros para intercambiar

sus experiencias y vivencias a través de las creaciones artísticas.

«Los enseñantes de Arte también deben de tener la capacidad de leer la calidad del trabajo de los estudiantes y de poder hablar de ella de manera constructiva [...] el enseñante de Arte debe mantener el equilibrio entre la crítica constructiva de lo que es una forma personal de expresión y la transmisión al estudiante de aquello a lo que cree que debe prestar atención. Todas estas acciones se deben realizar de una manera constructiva. Las reacciones constructivas suponen invitar a los alumnos a evaluar sus propias obras de una manera razonada.»

Eisner, 2004: 78

Exposición de los trabajos. La exposición de las obras es el elemento de cierre de todo proceso de creación artística. Mostrar la obra a los demás hace que el resultado del proceso de creación artística -considerado hasta ese momento expresión personal- pase a ser comunicación fuera de los límites físicos del aula-taller; la obra se exhibe para que los demás -miembros de la escuela y familias en este caso- sean los receptores, la perciban y se emocionen con ella.

«Transformar lo privado en algo público es un proceso fundamental tanto en el Arte como en la ciencia. Ayudar a los jóvenes a aprender a efectuar esta transformación es otro de los objetivos más importantes de la educación. Es un proceso que depende inicialmente de la capacidad de experimentar las cualidades del entorno, cualidades que alimentan nuestra vida conceptual y que luego usamos para alimentar nuestra imaginación.»

Eisner, 2004: 20

La exposición de obras es el puente entre los componentes del grupo-clase y el resto de personas de la escuela.

Despedida. Momento de finalización de la sesión para dar paso a la siguiente actividad del horario escolar. Significa la separación de su obra y la despedida de la maestra-investigadora hasta la siguiente sesión.

A continuación, se examina el contenido de las 22 sesiones que forman parte de la secuencia didáctica y se lleva a cabo una presentación y análisis de cada sesión contextualizando los comportamientos identificados. Se destacan los acontecimientos más significativos en relación a los comportamientos de la conducta autodeterminada y la creación artística que se relatan en tiempo pasado y de forma objetiva. Las consideraciones interpretativas de la maestra-

investigadora sobre lo ocurrido que afectan tanto a aspectos de reflexión como de planificación se escriben en tiempo presente y en letra cursiva para diferenciarlas de los datos objetivos.

Asimismo se adjuntan transcripciones de las verbalizaciones de los participantes (cuadros de texto). Aparecen junto a anotaciones de la investigadora para facilitar su contextualización. Para la localización de los datos en el material audiovisual se incorpora el minutaje correspondiente y entre paréntesis el número de sesión acompañado de la letra G o P (G si es la cinta del plano general y P si es la cinta que recoge primeros planos), acompañado de otro número que indica la subdivisión de la cinta. Como ejemplo se muestra la siguiente transcripción en el minuto 5 y 53 segundos perteneciente a la sesión 3, a la cinta de la cámara grande y a la tercera subdivisión de la cinta.

05:53 (3G3) Kik va al lavabo, vuelve y nos avisa que ya hay agua.

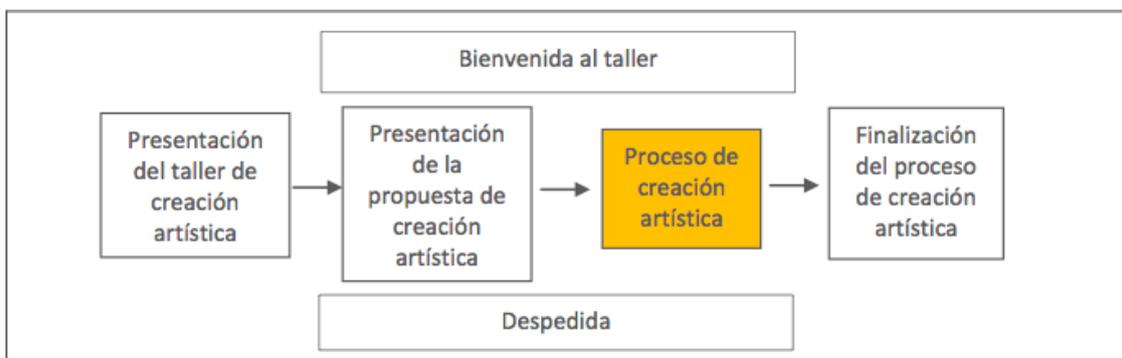
«En las artes, los estudiantes necesitan apoyo, materiales con los que trabajar y libertad para poder explorar por su cuenta.»

Eisner, 2004: 69

Sesión 1. Presentación del taller de creación artística. Collage

Actividad: Presentación del taller de creación artística. Collage.

Estructura de la sesión



Presentación del taller de creación artística

Los 5 primeros minutos de la sesión se dedicaron a la presentación del taller de creación artística y a la presentación de todos los participantes: la maestra-tutora 1, la maestra-investigadora, que sería la conductora del taller, y los alumnos: Kev, Kik, Miq, Jon y Sam. Se explicó que el taller se realizaría todos los jueves después del patio y que duraría todo el curso, hasta las vacaciones de verano.

Se intenta crear desde un inicio una atmósfera tranquila y de proximidad emocional entre todos los miembros del grupo para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.



00:59 (1G1).- “¿Qué día es?” – Explico en qué consistirá el taller de creación artística- “... construiremos cosas...” 1:38 (1G1) “... iremos buscando propuestas para ir haciendo en el taller. ¿Sabéis que son propuestas?”

A lo largo de toda la sesión la maestra-tutora 1 se quedó con nosotros. El hecho de que ella estuviera permitió que los niños se sintieran seguros en el proceso de adaptación a una nueva maestra ya que era la primera vez que íbamos a trabajar juntos. Sólo se conocían Jon y la maestra-investigadora porque él había sido alumno suyo durante un curso escolar anterior. Era asimismo necesario para la maestra-investigadora conocer a la maestra-tutora 1 para poder ir definiendo la intervención educativa. Además, la maestra-tutora 1 conocía a los alumnos y sabía el nivel de exigencia adecuado para cada uno en el área de educación visual y plástica, en los componentes de la autodeterminación y en el resto de las competencias implicadas de las otras áreas. La tutora participó en la dinámica del taller acompañando a los alumnos en su proceso de creación artística.

El acompañamiento de la persona de referencia es imprescindible para las personas con DI ya que necesitan de un tiempo más largo de adaptación a los cambios. La tutora era el referente afectivo para los alumnos.

En esta parte del proceso se destaca el rápido cansancio de los alumnos. Pueden existir varias causas posibles: que se sientan poco motivados por la actividad escolar, que no les guste el tipo de presentación discursiva (el maestro-tutor habla y ellos escuchan). que los alumnos no comprendan, por un hábito adquirido de pasividad que les hace sencillamente obedecer las órdenes directas de los maestros para hacer cosas en vez de reflexionar sobre ellas como se propone aquí o puede ser simplemente un indicador de que el nivel de atención de estos alumnos es muy bajo. Se podía haber trabajado esta presentación con algún elemento sorpresa.



En esta primera sesión los alumnos mostraron poco entusiasmo por el taller de creación. Quizás debido a la falta de costumbre ante intervenciones de ese tipo lo cual producía que los alumnos no se imaginasen cuál iba a ser la dinámica. Según van pasando las sesiones el interés aumentó y se encontraron inmersos en un proceso que se iba construyendo sesión a sesión.

Presentación de la propuesta de creación artística

Como actividad de creación artística se propuso en esta primera sesión la realización de un collage individual con imágenes de revistas. El tema elegido por la maestra-tutora 1 y la maestra-investigadora fue «los seres humanos» que era el tema del proyecto interdisciplinar que se estaba trabajando en clase.

4:47 (1G1) "... hoy vamos a hacer un trabajo que continúa con el tema que habéis empezado con la Cris sobre las personas..." 5:13 (1G1) "En revistas buscaremos personas de diferentes edades, las recortaremos y en una cartulina para cada uno, las enganchará haciendo su propia composición". 6:07(1G1) "Empezaremos buscando fotos en revistas pero si alguien después quiere pintar, quiera rotuladores, quiere gomets... lo que cada uno quiera." 6:27 (1G1) "Primero de todo: ¿qué material vamos a necesitar? Para buscar fotos en revistas,..." 6:36 (1G1) "Muy bien, lo voy escribiendo, en mayúsculas para que lo podáis leer." –comento mientras voy anotando los materiales que necesitaremos. 9:44 (1G1) Les explico que el taller durará todo el curso. Tendremos tiempo de hacer muchas cosas. Y una cosa importante, tenemos ganas de aprender. "¿Tenéis ganas de aprender?".

Proceso de creación artística

La técnica del collage estimula la elección y la toma de decisiones que es constante en el momento de escoger las fotografías que compondrán el collage final, por lo cual es una buena opción para iniciar el curso dando amplia libertad y autonomía a los alumnos como anticipo de otras sesiones. Además, según la maestra-tutora 1, los alumnos ya conocían y dominaban las técnicas de recortar y pegar papel, por lo que no hubo que explicarles o ayudarles excesivamente.



Una vez presentada la actividad y elegidos los materiales, cada alumno empezó su proceso de creación. Durante el proceso de selección de imágenes, los niños definieron sus preferencias temáticas que en algunos casos no coincidieron con la propuesta inicial del tema de los seres humanos, como se evidencia en la transcripción siguiente:

14:16 (1G1) “En principio el mural iba a ser de personas pero si hay fotos que os gusten.” –les digo al observar que fijaban su atención en otros temas. 15:15 (1G1) Le explico a la maestra-tutora 1 en voz alta el cambio, que a Kev le ha gustado un coche y como empieza el taller y como es el primer día podemos hacer una composición libre.” 15:46 (1G1) “El Kev ha encontrado un coche y dice, me gusta este coche, pues que se lo quede y que lo ponga en su mural. Vamos a hacer un mural, cada uno de fotos que le gusten”. 11:15 (1G1) “Podremos construir...”

De este modo los alumnos fueron buscando imágenes que les interesaban, las recortaban, las pegaban e iban construyendo su composición. Cada alumno desarrolló sus propias estrategias creativas: algunos elegían las fotografías, las recortaban y sin más las pegaban en el soporte; otros las recortaban para más tarde elegir las que formarían parte de su collage. Los alumnos seleccionaron el color de la cartulina que haría de soporte. Jon fue el primero en elegir. Hay que destacar que este alumno había trabajado en dos proyectos anteriores el taller d’invents y els assemblages de Joan Miró que fueron, como explicamos en el capítulo cuarto, proyectos previos a esta investigación que compartían el objetivo de trabajar la creación artística para potenciar los componentes de la autodeterminación.

En la manera en cómo los niños eligen las fotografías y confeccionan el collage muestran dos maneras de funcionar: en algún caso llevan a cabo una acción mecánica y en otros casos meditan su elección y eligen. La observación de este proceso servirá de base para plantearse, hacer sugerencias a los alumnos en clases posteriores.

Miq y Kik pegaron sus imágenes de forma que algunas de ellas sobresalían de la cartulina, ante esta acción la maestra-tutora 1 insistió varias veces que las colocaran dentro de los lími-



tes del soporte. Hay que tener en cuenta sin embargo que, mientras los alumnos van creando/ construyendo su obra, se están expresando, y cualquier directriz de las maestras puede interferir o coaccionar el proceso de creación (que se intenta que sea personal) de aquel que realiza el collage.

«Hablando en términos generales, la actividad de autoexpresión no se puede enseñar. Cualquier aplicación de una norma externa, independientemente de que esté relacionada con la técnica o con la forma, de inmediato induce inhibiciones y frustra el objetivo entero. El papel del enseñante es el de cuidador, guía, inspirador, partero psíquico.»

Read, cit. en Eisner, 2004: 54

El hecho de que algunos alumnos sobrepasaran los límites del papel, en este caso de la técnica del collage en la que la fotografía superaba los contornos del papel, forma parte de su acto de expresión. El adulto no debería reprimirlo con su intervención como intentó la maestra-tutora 1. El Arte se convierte en un canal mediante el cual poder expresarnos y sobrepasar esos límites que quizás en la vida diaria no se permiten, un canal para dar salida a aquellos sentimientos y emociones profundos del ser humano que no se pueden expresar por medio de ningún otro lenguaje. Y es esto lo que el Arte tiene de especial y de único.

«El objetivo de la pintura no es representar acontecimientos de la Historia; éstos ya están en los libros. Tenemos una noción más elevada de la pintura. Sirve para que el artista exprese sus visiones interiores»

Matisse, cit. en Essers, 2002: 60

Como se ha explicado en el capítulo segundo, autores como Viktor Lowenfeld y Herbert Read creían que las artes son un proceso que emancipa el espíritu y ofrece una vía de expresión al impulso creativo (Eisner, 2004). Para Lowenfeld, la expresión de este impulso creativo ofrece un beneficio terapéutico además de educativo:



«El niño que usa la actividad creativa como vía de escape emocional ganará libertad y flexibilidad como resultado de la descarga de tensiones innecesarias. Sin embargo, el niño que se siente frustrado desarrollará inhibiciones y, a causa de ello, sentirá que su personalidad está limitada. El niño que ha desarrollado libertad y flexibilidad de expresión se podrá enfrentar a nuevas situaciones sin problemas. Mediante sus métodos flexibles para expresar sus ideas, no sólo se enfrentará adecuadamente a nuevas situaciones, sino que también se adaptará fácilmente a ellas. EL niño inhibido y limitado, acostumbrado a imitar más que a expresarse de una manera creativa, preferirá avanzar siguiendo pautas establecidas. No será capaz de adaptarse con rapidez a nuevas situaciones y tratará de ejercer presión sobre los demás por considerar que es la manera más fácil de salir adelante. Puesto que en general se acepta que el progreso, el éxito y la felicidad dependen en gran medida de la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, es fácil reconocer la importancia de la educación artística para el desarrollo y crecimiento de la personalidad.»

Lowenfeld, cit. en Eisner, 2004: 54

Hubieron diferencias, también, a la hora de decidir el título del collage: Jon no quiso poner título y optó por dibujar detalles en las fotografías que el mismo había elegido, mientras que Kik y Miq decidieron un título para sus composiciones y Kev puso varios títulos.

En todo momento, se intenta que cada proceso de creación y resultado sea único, pensado y decidido por el alumno. De esta manera cada uno se va haciendo consciente de su individualidad y de su ser, único y diferente al resto. Los alumnos van conociendo sus capacidades y limitaciones desde la práctica, cosa que ayuda a la construcción de su propia identidad dentro del grupo, a un autoconocimiento en paralelo al conocimiento de los otros.

«En las artes se valora más la individualidad que la uniformidad. La sorpresa no sólo se permite: se busca. El sello personal tiene importancia.»

Eisner, 2004:206

Como apoyo, a lo largo del desarrollo de la sesión se hacen llamadas de atención para ver el proceso de trabajo. *Esto sirve también como modelo referencial de evolución de la actividad para todos los alumnos.*



«En otras clases, sobre todo en las de Arte, mirar el trabajo de los compañeros no sólo se permite: se recomienda; es una manera de aprender. Y el trabajo de los alumnos no sólo se observa: también es objeto de discusión por parte del enseñante y de los compañeros. En este contexto, las normas de la clase fomentan la cooperación, la autonomía y la comunidad: los estudiantes pueden mirar el trabajo de sus compañeros y, al mismo tiempo, ser cada vez más independientes.»

Eisner, 2004: 101

Se observa como a lo largo del proceso aparecen contenidos de otras áreas dentro del taller de creación artística: los alumnos querían conocer más sobre las imágenes que encuentran y van comentando características; así, continuamente se trabajan los conceptos básicos matemáticos de cantidad, forma y tamaños. *De esta manera, espontáneamente y por necesidad, se implican las competencias de lenguaje escrito y oral y de matemáticas. En suma, el aprendizaje se lleva a cabo de manera funcional, motivadora y significativa. Es un ejemplo perfecto del enfoque de la educación a través de las Artes (ver más en capítulo segundo, apartado 2.2.7.- Años 60: La educación a través de las artes) tal y como propugna la UNESCO.*

Finalización del proceso de creación artística

Aunque algún alumno fue acabando su proceso de creación artística por decisión propia, para otros en cambio, fue el horario el que decidió por ellos. No quedó tiempo para que los alumnos recogieran el taller, no se calculó bien la hora y tuvieron que irse a comer acompañados de una monitora.

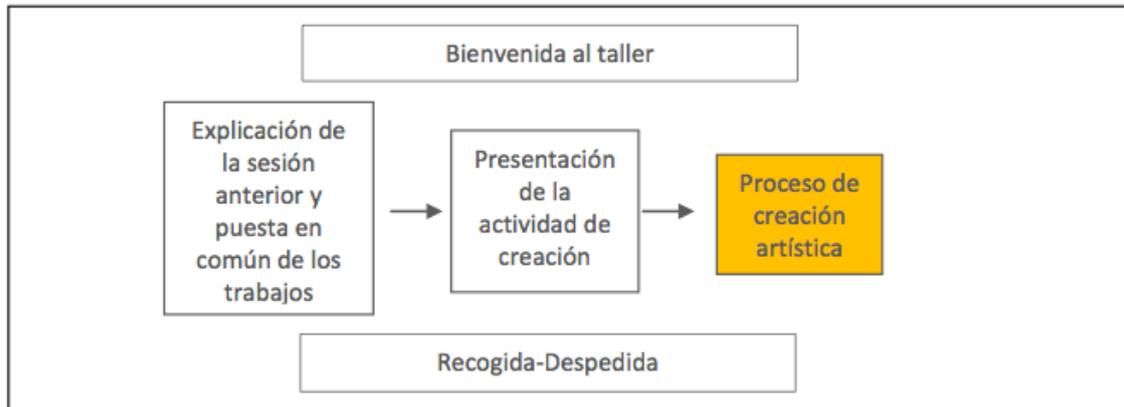




Sesión 2. Construcción con barro (1)

Actividad: Construcción con barro (1)

Estructura de la sesión



Explicación de la sesión anterior y puesta en común de los trabajos

Esta segunda acción de la estructura de las sesiones Explicación de la sesión anterior y puesta en común de los trabajos realizados consistió en observar los resultados del proceso de creación de la sesión previa y reflexionar sobre lo que se había hecho anteriormente. En todas las sesiones fue una actividad siempre motivadora y muy participativa, en la que se hacían comentarios sobre las obras. Es importante destacar que en ningún momento de toda la secuencia didáctica los alumnos mostraron disconformidad o rechazo por los trabajos de los otros. En esta acción se hacía tangible lo que los alumnos fueron capaces de hacer.

A partir de los resultados del proceso de creación artística se potencia el autoconocimiento y el conocimiento de los compañeros, puesto que cada alumno demuestra sus capacidades y se



expresa a sí mismo. De este modo los alumnos se perciben a sí mismos como agentes activos, un primer paso hacia el objetivo de verse como personas autodeterminadas. Esto lleva a mejorar la interacción entre todos los participantes al valorarse y comprenderse empáticamente mejor.

Esta acción permitió recordar lo que se había hecho para conectarlo con lo que íbamos a hacer; en el caso de que faltase algún alumno se aprovechaba para potenciar el recuerdo y explicitar lo que habían hecho al contárselo a este compañero que había faltado. *Como era algo que habían realizado ellos, la explicación/comunicación es fluida y espontánea, apareciendo sus intereses, dudas, esfuerzos, retos... Incluso en alumnos como Kev que tenía poca fluidez verbal.*

La expresión oral durante el proceso de creación manifiesta espontaneidad y familiaridad. Se crea diálogo entre los participantes de una manera libre y natural mientras expresan deseos, objetivos, anécdotas, temas que les interesan, el entusiasmo sobre el proceso i/o resultados, etc. que necesitan compartir.

Los resultados del collage fueron la «expresión» visual de cada alumno: sus intereses, sus preferencias... Jon priorizó el tema de los coches, Kev, los animales y las personas, Miq, personajes de cómic y Kik, las chicas, chicas guapas, como verbalizó durante toda la sesión. Así, el título que eligió Kik fue «Chicas guapas», el de Miq «El Mickey, la Minnie i el petit dinosaure» y Kev escribió cuatro títulos: «Caballo», «Niños», «Coche» y «Avión». Aunque en este último caso fue más una enumeración de las imágenes elegidas que un título, se respetó su decisión.

Potenciar la decisión personal es una de las características principales de este proyecto de creación artística. El adulto debe respetar las decisiones del alumno para que la capacidad de decidir se convierta en una posibilidad real y se generalice a todas las acciones de su vida.



La maestra-tutora 1 no participó del taller y la maestra-investigadora llevo a cabo sola la sesión. Se creyó que los niños habían realizado una buena adaptación a todos los elementos nuevos: a la dinámica del taller de creación artística y a la maestra-investigadora. Presentación de la actividad de creación

Presentación de la actividad de creación

En la presentación de esta segunda actividad los alumnos mostraron más interés, puesto que ya conocían un poco el tipo de actividades y a la maestra-investigadora. Se les veía seguros y tranquilos, pero también inquietos por saber lo que íbamos a hacer. En esta sesión se dijo que la actividad sería sorpresa, que se les explicaría después de ver los trabajos de la sesión anterior y de enseñárselos a Sam, que no había podido asistir.

Esta inquietud podría ser por la incertidumbre de tener que elegir y autoorganizarse por ellos mismos, quizás un ejemplo del miedo a la libertad que citaba Fromm en personas que no han dispuesto a lo largo de su vida de muchas oportunidades para autodeterminarse, y mayor por tanto lógicamente en niños con DI. También podría pasar que fuera miedo a no tener la capacidad suficiente para superar el reto.

07:28 (2P1) Se les pregunta si han trabajado alguna vez con barro. 08:00 (2P1) “Cómo estáis trabajando el tema de las personas había pensado que podríais hacer una persona, pero como alguno de vosotros no ha trabajado nunca con el barro, lo que haremos será experimentar y hacer lo que cada uno quiera... hoy cada uno hará lo que quiera, y luego ya haremos la persona”. Les doy un trozo de barro a cada uno, una madera y utensilios para trabajar el barro; les explico cómo utilizar cada utensilio.

A diferencia de la sesión anterior, en ésta se añadió el elemento sorpresa por el que los alumnos mostraron emoción: una bolsa con algo que pesaba mucho. Jon adivinó que se trataba de barro. *El elemento sorpresa potencia el pensamiento divergente (abrir posibilidades) de los*



alumnos, necesario para una actitud creativa. La sorpresa también podría servir para ayudar a los alumnos a ir adaptándose a situaciones nuevas.

Proceso de creación artística

En esta sesión la técnica que se utilizó para el proceso de creación artística fue el modelado en barro. Para algunos alumnos era la primera vez que tenían contacto con este material húmedo, blando, fácil de modelar y de transformar. Iniciamos la sesión explicando el proceso técnico y los utensilios que utilizaríamos para modelar: las manos, una madera como soporte para la pieza, los vaciadores y moldeadores de madera. Ninguno de los alumnos manifestó rechazo hacia la propuesta sino todo lo contrario.

La búsqueda de contacto, de roce, parece responder a una pulsión de fusión que compartimos todos los seres vivos. Según Alex Montagu (en Freire, 2008: 31) «la estimulación cutánea contribuye a la madurez del sistema nervioso (pues ambos son embriológicamente idénticos), favorece la sociabilidad, la confianza y un sentimiento de seguridad en uno mismo. La piel es el lugar del límite entre el yo y el no-yo, el espacio de un intercambio y de una construcción: envuelve al yo corporal, y es también el envoltorio del yo psíquico.» También Anzier nos dice (en Freire, 2008:31) «las sensaciones cutáneas introducen, ya antes de nacer, a los retoños de nuestra especie en un universo de gran riqueza y complejidad que sostiene un sentimiento global de existencia y ofrece la posibilidad de un espacio psíquico originario». Al agudizar la sensibilidad, el Arte contribuye a desarrollar la conciencia, un sentido del sí mismo y de su lugar en el mundo (Freire, 2008).

Durante los minutos iniciales del proceso de creación con el barro, Kik estuvo golpeando con los instrumentos su trozo de barro de manera enérgica, exteriorizando mucha rabia, emi-



tiendo también sonidos, picando con todas sus fuerzas. Poco a poco, él mismo autorreguló su conducta e inició la transformación de su trozo de barro. Los alumnos sintieron la necesidad de estampar trozos de barro encima de la mesa, olerlo, tocarlo, chafarlo, pellizcarlo, cortarlo, etc.

En todos los procesos de creación artística se repiten unos momentos iniciales en los que aflora la necesidad de experimentar libremente con el material, descubrirlo, investigar sus características desde la manipulación y la percepción del mismo a partir de todos los sentidos.

Aunque en un principio cada alumno eligió un objeto para representar modelando el barro, esta primera idea fue evolucionando a lo largo de la sesión. Algunos de los objetivos/propuestas iniciales de los alumnos se lograban, otros variaban y se transformaban en propuestas diferentes. Según los niños iban experimentando aparecían formas sugeridoras de cosas que identificaban como representación de un objeto reconocible al cual daban nombre. Los alumnos hacían asociaciones de pensamientos constantemente: forma-objeto.

Kik cuando verbalizaba un pensamiento más íntimo, como en esta sesión que quiso hacer una chica en barro, se mostraba tímido e intentaba esconder su cara con las manos.

La maestra-investigadora esperaba la demanda del alumno para intervenir, únicamente atendía sus peticiones. Hubo momentos en que algún niño intervenía en la creación de otro como muestran los fotogramas donde Kev ayuda a Miq; fueron instantes de diálogo entre los dos alumnos, en este caso Kev fue verbalizando lo que le estaba construyendo a Miq y éste escuchaba atento a su compañero. Estos dos alumnos comenzaron entonces a desplazarse o por el aula-taller de forma autónoma, a diferencia de lo que había sucedido hasta ese momento: casi no se habían movido de su lugar de trabajo en toda la sesión, permanecían sentados sin moverse. *La voluntad de colaboración entre ellos provocó el inicio de desplazamiento libre por el espacio del aula.*



Esta actitud de interacción y movimiento evoluciona a lo largo del taller potenciada por la maestra-investigadora. ¿Cómo llegar a ser autónomo e independiente si se prohíbe a los alumnos moverse por el taller? En muchos momentos se utiliza la silla y la mesa como lugar de contención que impide el desplazamiento, el poder acercarse a los otros alumnos e investigar el espacio.

El ambiente en el taller continuó siendo tranquilo. Únicamente se movieron Kev y Miq, los cuales realizaron varias obras a diferencia de sus compañeros, que durante esta primera sesión hicieron tan solo una o dos. Sin embargo en algunas ocasiones tienen lugar conductas que se pueden considerar disruptivas. Ante ellas, la estrategia consensuada por las maestras es ignorarlas para intentar potenciar la autorregulación y ofrecer y valorar modelos de conductas positivas.

16:15 (2P1) Kik grita "gitana" cantando sin ningún sentido. Empieza Kik y repite Miq. 04:35 (2P3) Vuelve la maestra-tutora 1 para saber cómo va, le digo que bien y vuelve a marchar.

La decisión de Jon de hacer un jarro fue copiada por la mitad del resto de los alumnos: Kik y Sam estuvieron casi toda la sesión realizándolo. No fue el caso de Kev y Miq que en lugar de copiar el jarro fueron proponiendo y realizando otros objetivos/propuestas y lográndolos.

Durante la sesión, aparecen problemas que soluciona la maestra-investigadora haciendo de modelo de conducta autodeterminada: verbaliza el problema, el proceso para solucionarlo y la solución. Los alumnos se van habituando a estos comportamientos, los valoran en positivo y de esta manera, pueden copiarlos. Será a partir de la tercera sesión cuando los niños por ellos mismos observan los problemas, los analizan y encuentran soluciones; muestra todo ello de un comportamiento autodeterminado.

Asimismo, hay momentos de éxito en los que el alumno intenta copiar una acción consi-



derada difícil y que hasta el momento únicamente ha realizado el adulto. Al conseguir ejecutarla, el discente aumenta su confianza y autoestima.

00:40 (2P2) Kev consigue cortar su trozo de barro y verbaliza “Mira que he hecho” en voz alta, explicando su éxito a sus compañeros.

Al finalizar el tiempo, se recogió el barro envolviéndolo en plástico para que no se secase y poder continuar con el proceso de creación la siguiente semana. Mientras envolvían las obras, los alumnos aprendieron a poner celo y consiguieron cerrar bien la pieza de barro. Esta acción la hicieron muy concentrados y fueron capaces de aprenderla.

Los alumnos perciben su aprendizaje y la mejora de sus capacidades, y en consecuencia menguan sus limitaciones. El proceso de enseñanza-aprendizaje avanza por necesidad, mientras experimentan y construyen por deseo propio.

En algunas ocasiones, verbalizan que quieren llevarse a casa el objeto construido o que lo que están haciendo es para algún familiar. El hecho de querer enseñar o regalar su obra a algún miembro de la familia demuestra satisfacción personal por la creación artística, están deseosos de compartir los resultados y de recibir felicitaciones. Es además una manera de lograr un impacto propio sobre su medio familiar o social, lo cual redundará en su capacidad de verse como seres capaces de influir sobre otros, sobre su entorno.

La sesión transcurrió construyendo y destruyendo, con una dinámica en la cual unos objetivos se cumplían y otros se transformaban. La atmósfera del taller es activa y participativa, y en ella la expresión oral surge de manera espontánea, como las creaciones.

Al igual que en la sesión 1 fue el horario el que decidió el final del proceso de creación. En esta



ocasión a diferencia de la primera se decidió guardar las obras y retomarlas en la siguiente sesión.

En la problemática que se plantea en el momento de decidir si finalizar o continuar un proceso de creación artística han de ser los propios alumnos quienes solucionen la situación. Deberían ser ellos quienes decidan el final de su proceso de creación y no el tiempo marcado para el desarrollo de la sesión.

Recogida-despedida

El momento de recoger es trascendental en un taller de creación artística, pues es cuando los alumnos han de separarse de la obra. La recogida es un momento de organización, clasificación y limpieza del material e instrumentos utilizados.

Durante el momento de recoger no hubieron cargos ni normas, cada alumno interviene dependiendo de sus posibilidades y gustos; todos conocen el objetivo final: conseguir dejar el aula-taller como la han encontrado.



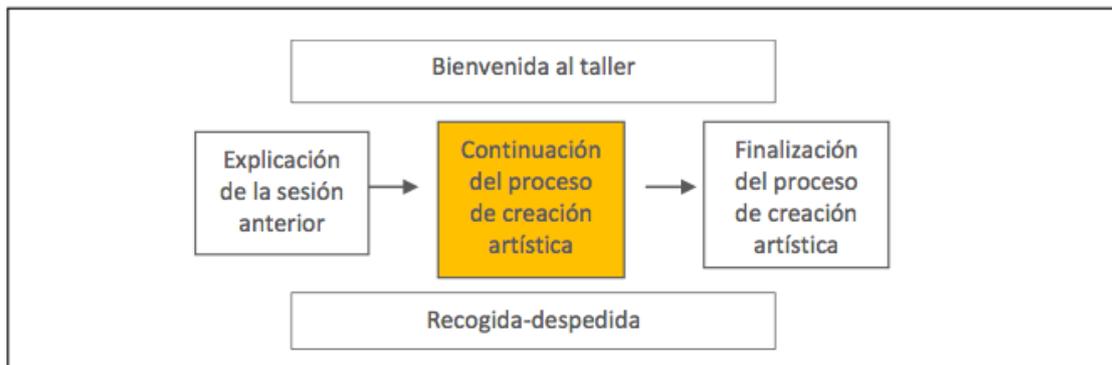




Sesión 3. Construcción con barro (2)

Actividad: Construcción con barro (2)

Estructura de la sesión



Explicación de la sesión anterior

Cada alumno recuperó la/s pieza/s que hicieron en la sesión anterior al desenvolverlas del plástico que las mantuvo húmedas, para poder continuar transformando/creando.

00:50 (3G1) “El otro día empezamos este trabajo y la idea de hoy es acabarlo... volveremos a trabajar con barro. Lo necesitamos mojado para acabarlo... El proceso es acabarlo hoy, lo dejaremos secar y el jueves que viene lo pintaremos, cada uno como quiera. Si alguno acaba y quiere hacer otra cosa...”

Ya desde el principio se les explicó la propuesta de la maestra-investigadora: el objetivo de la sesión sería acabar las piezas para poderlas dejar al aire libre durante la semana siguiente a fin de que se secan y así poder pintarlas en la siguiente sesión. Según iban desarrollando las piezas los alumnos hablaban sobre ellas: si continuaban mojadas, qué habían construido...



Recuperar sus creaciones es un momento de emociones positivas para los alumnos, puesto que se dan cuenta de lo que son capaces de hacer: de un trozo de barro construyeron simbólicamente una taza, jarrones, un río, un cañón, botes de tomate, patatas fritas, pizzas, albóndigas, una hucha, un plato, etc.

La confianza entre todos los participantes es esencial en el proceso de creación artística, no deben sentirse coaccionados ni analizados ni evaluados ni por las maestras ni por los compañeros.

Continuación del proceso de creación artística personal

Al recuperar sus piezas los niños reiniciaron el proceso de creación artística. Algunos alumnos acabaron su pieza y otros la transformaron, como Kev:

13:57 (3G1) Kev tiene construido un jarro que quiere reconvertir en hucha y para ello intenta hacerle una tapa. 14:36 (3G1) Me pide que le ayude y le digo que será una hucha muy grande, pero sigo ayudando a Sam. 15:40 (3G1) Le pregunto si quiere taparlo y vuelvo a decir que es muy grande, le hago la propuesta de que lo deje como jarro y hacemos otro más pequeño.

Al final Kev decidió transformar el jarro en múltiples objetos: botellas de ketchup, patatas fritas, taza, etc. Quizás la maestra-investigadora insistió en que no podría conseguir hacer una tapa. *Siguiendo las características de este proyecto de intervención educativa se debería haber dejado que el alumno experimentase por su cuenta si era posible alcanzar el objetivo. La creación artística proporciona espacios para percibir la frustración y de esta manera, la oportunidad de ir creando estrategias personales para aceptarla y superarla; es decir, ofrece la oportunidad de aprender conductas pro-activas. También nos pone en situaciones que requieren esfuerzo y nos plantean retos.*



Durante la sesión surgió el juego simbólico¹. Miq (fue el iniciador), Kik y Kev jugaron a hacer comida para una churrería y después para un bar: servían, preguntaban lo que querían a los clientes (el resto del grupo), lo construían con el barro, cobraban, etc. A continuación se presentan algunas transcripciones de la grabación que muestra a los alumnos inmersos en el juego simbólico:

01:03 (3G2) Miq dice que está haciendo churros, qué quién quiere, qué valen 45... 03:44 (3G2) “¿Quién quiere churro?” –continúa Miq. Continúa Kev diciendo que va a hacer un café. Le digo a Miq que quiero croquetas, Kik pide whisky... 06:40 (3G2) Miq continúa con el juego simbólico: me da las croquetas y le pido un tenedor... Me dice que son un euro con 55. Kik vuelve a pedir whisky. Miq construye un plato, aunque sólo el perímetro, por lo que las croquetas se caen... Miq se da cuenta de cómo ha de ser un plato y lo rectifica. 08:54 (3G2) Kik insiste que quiere un whisky. 15:50 (3G2) Miq continúa con el juego simbólico, verbaliza que ahora es un bar y nos pregunta que si queremos: un Frankfurt. 00:34 (3G3) Miq comenta que están haciendo comida con Kik, que es el cocinero y él vende. “Farem hamburgueses” – dice Miq. 00:45 (3G3) Kev dice que esto es un bar. 02:00 (3G4) Kik se hace una especie de cigarro y dice que es un porro, y grita “porro, porro...”

El barro permitió a estos alumnos ir construyendo sus deseos y también las peticiones de los demás en forma de juego, representando la realidad no sólo de palabra sino también con las cosas que iban modelando en barro: pizzas, hamburguesas, etc. y que los demás aceptaban mostrando conformidad con las piezas.

A veces se rechazaban las propuestas del adulto. Los alumnos mostraban interés por sus propias aspiraciones o por lo que hacían sus compañeros.

A continuación se presentan algunas transcripciones de situaciones durante el proceso de creación que muestran la dinámica del taller y algunos comportamientos de los alumnos:

¹ El juego simbólico es aquel en el que los niños imaginan ser, imitando situaciones de la vida real. En ese proceso utilizan su imaginación, jugando constantemente en el límite entre lo real y lo imaginario, lo cual les ayuda a crear representaciones mentales que serán de gran ayuda en su vida. Las actividades lúdicas en las que los niños aprenden a simbolizar comienzan cuando éstos tienen un nivel de comprensión que les permite imitar situaciones reales.



16:06 (3G1) Jon y Kik hablan de temas sexuales y Jon dice “capulla”, “capulla”. No les hago caso, espero a que se autorregulen.

06:09 (3G2) Kik dice “Mierda, hijo de puta...” le digo que a qué viene, porque nos dice eso y contesta que su mujer está solita”. Cambio de tema...

03:06 (3G3) Jon me pide ayuda para hacer la cafetera y Kev también me pide ayuda para construir su hucha. Le digo a Kev que espere un momento que voy a ayudar a Jon.

05:53 (3G3) Kik va al lavabo, vuelve y nos avisa que ya hay agua.

10:29 (3G3) Miq le pregunta a Kik que qué van a hacer ahora y éste le responde “chingar”, “¿qué es eso?” –le contesta Miq. “Follar” –le dice. Le comento que es un poco pesado con estos temas.

Finalización del proceso de creación artística

El final de la sesión marcó el final del proceso de creación artística. La maestra-investigadora comunicó a los alumnos que se deberían acabar las piezas para dejarlas secar. De nuevo, fue la maestra-investigadora la que decide el final como ocurrió en la primera sesión. Cada alumno recogió sus obras y las llevó a la clase, ya que no había espacio en el taller para guardar las piezas, y también por seguridad: como se ha comentado anteriormente, el taller era utilizado por otros grupos.

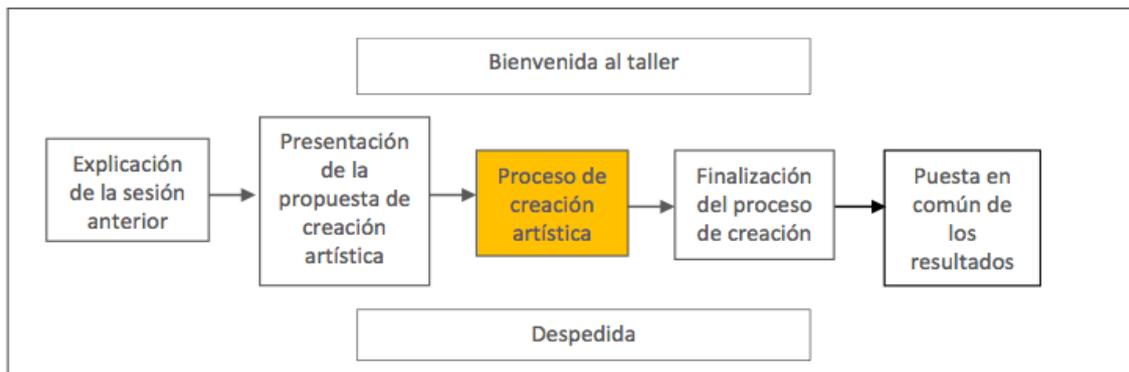




Sesión 4. Se pintan las figuras de barro.

Actividad: Se pintan las figuras de barro.

Estructura de la sesión



Explicación de la sesión anterior

Se recuperaron las piezas de barro de la sesión anterior ya secas. Cada alumno se hizo cargo de recoger su trabajo con responsabilidad. Igual que ocurrió en el inicio de la sesión 3, los niños se alegraron de recuperarlas y observaron la transformación de sus trabajos. El barro ya no se podía modificar, se había secado, las piezas estaban muy duras. Se recordó el proceso de las dos sesiones en las que los alumnos trabajaron con el barro. Los niños percibieron el cambio que había efectuado el material y se analizaron las características nuevas. *El hecho de recobrar la obra de forma comentada y reflexiva sirve de enlace con lo que ha sucedido y vivido anteriormente; da continuidad al proceso.*



Presentación de la propuesta de creación artística

Al iniciarse la sesión los alumnos ya sabían lo que íbamos a hacer, puesto que se había comentado en la anterior. *Una de las características de este proyecto es ubicar a los alumnos en el momento actual, orientación temporal, recordando de dónde venimos y hacia dónde vamos; situarlos en el tiempo para mejorar sus habilidades adaptativas.* Al recuperar sus objetos ellos supieron qué se iba a hacer: pintarlos. Pero también se incorporó un elemento sorpresa: las pinturas no eran las que se utilizaban habitualmente en la escuela y solamente había cuatro botes: los colores primarios y el blanco. Se les explicó a los niños que con esos colores se podían obtener todos los que quisieran. Ante sus dudas al respecto, se les pidió confianza en el adulto y así respondieron. Los alumnos pidieron los colores que querían y se les ayudó a obtenerlos. Durante esta sesión la comunicación de objetivos/propuestas aumentó en relación a las anteriores sesiones. Los alumnos comunicaban de qué manera querían pintar sus obras y la maestra-investigadora les proporcionaba la pintura necesaria. Se consideró que todavía no eran suficientemente autónomos e independientes para obtener ellos los colores deseados, objetivo logrado más adelante durante la secuencia didáctica.

02:23 (4G1) “¿Empezamos?” –Les pregunto- “Sí” –contestan. “Hoy quedamos que pintaríamos las figuras de barro que ya están secas” –les digo. Enseño las pinturas que he traído, que son especiales para pintar el barro. Sólo tenemos los colores primarios y el blanco. Les comento que les enseñaré a hacer todos los colores que quieran para pintar sus figuras solamente con esos tres colores y el blanco nos servirá para aclararlos. Jon dice que no hay naranja. 04:08 (4G1) “¿Y cómo conseguiremos el naranja?” Empezamos a mezclar los colores primarios para conseguir los secundarios y terciarios, también el negro; los alumnos los aclaran con el blanco. Ellos harán sus propios colores. 06:38 (4G1) “¿Habéis visto como se ha puesto el barro? Se ha secado y ha quedado muy duro”.



Proceso de creación artística

Se inició con la repartición del material individual (paletas, recipientes para el agua y pinceles) y el material común que teníamos que compartir (las pinturas). Cada alumno comenzó su proceso de creación decidiendo los colores y de manera autónoma pintó sus piezas. *La técnica de la pintura fuerza el desplazamiento por el lugar de trabajo durante la actividad; se requiere un nivel de independencia y autonomía mayor: limpiar los pinceles y la paleta, cambiar el agua, etc.*

Según se iban transformando las piezas con la pintura, los alumnos fueron mostrando entusiasmo y reconociendo el éxito en su trabajo: elegían, tomaban decisiones y creaban ellos solos.

14:00 (4G1) “¡Oh, qué guapo! Mira Mar” – dice Kik mientras pinta su jarro del Barça.

Los niños fueron pintando sus piezas según sus voluntades, creando únicas y nuevas formas. Como explica Lowenfeld la creación artística permite la posibilidad de dar nuevas formas que permiten crear significados propios por parte de cada alumno.

«El dibujo, la pintura o la construcción constituyen un proceso complejo, en el cual el niño reúne diversos elementos de su experiencia para formar un conjunto con un nuevo significado. En este proceso de seleccionar, interpretar y reformar esos elementos, el niño nos da algo más que un dibujo o una escultura, nos proporciona una parte de sí mismo: cómo piensa, cómo siente y cómo ve. Para él, el Arte es una actividad dinámica y unificadora.»

Lowenfeld, V., Lambert, W., 1972: 1

La maestra funciona como modelo de conducta autodeterminada, resuelve los problemas: verbaliza el problema, lo analiza, actúa y lo soluciona, todo ello en voz alta para que sirva de ejemplo del proceso de resolución de problemas.



05:16 (4G1) “Me he dejado las espátulas, cogemos los palos del barro” –comento.
11:09 (4G2) Jon se está manchando las manos al darle vueltas a la calabaza para pintarla, le digo que la ponga encima de un plato y que lo utilice como hacíamos con la pieza de barro, en lugar de dar vueltas a la calabaza, que gire el plato.
17:28 (4G2) Coinciden limpiando los platos y los pinceles Kev, Kik y Miq... cantan excitados. Cae agua al suelo, les digo que lo vamos a secar con una fregona.
01:17 (4G3) Miq tiene el papel de periódico en el que apoya sus piezas lleno de pintura y se le mezclan los colores, le comento que lo vamos a limpiar todo y empezaremos de nuevo; está de acuerdo.

Los problemas que van surgiendo durante el proceso de creación artística exigen solución para poder continuar adelante con la creación. El papel de las maestras es potenciar que sean los alumnos que lleguen a la solución, para mejorar su comportamiento autodeterminado.

13:50 (4G3) Al final de la sesión es Jon quien les pone colores a sus compañeros, como he ido haciendo durante toda la sesión.

En ningún momento de la cuarta sesión surgieron conductas disruptivas: ni gritos, ni palabrotas, etc. La actividad fue fluyendo en cada niño a su propio ritmo; únicamente subieron la voz y cantaron cuando estaban lavando los utensilios de pintura. La disrupción aparecía cuando estaban fuera de su lugar de trabajo, mientras recogíamos y en los cambios de actividad, etc. cuando la situación requería organización y autorregulación. Eran situaciones no tan controladas por el adulto. Una vez en sus sillas se calmaban. *Un objetivo de este proyecto de creación artística es que los alumnos lleguen a autorregularse en todas las actividades que realicen, que sepan establecer sus propios límites para poder estar y ser como quieran sin necesidad de control exterior. De aquí la importancia de estos momentos de libertad que se dan en la creación artística que demandan independencia, autonomía y responsabilidad. La necesidad mostrada por los alumnos de participar de la actividad y de formar parte del grupo provoca la necesidad de desarrollar habilidades de autorregulación. No se han de evitar estas situaciones, sino estos alumnos no tendrían oportunidad de elaborar esas estrategias.*



La maestra-tutora 1 permaneció durante toda la sesión. Como sólo llevaba bata Jon, los demás se mancharon. La maestra-tutora 1 comentó que los padres ya habían sido informados (de la necesidad de traer bata) y dijo que la solución era que llegaran sucios a casa, porque así la traerían la próxima vez.

Finalización del proceso de creación.

La finalización del proceso de creación fue decidida por cada alumno. Una vez acabaron su trabajo todos empezaron a recoger el material sintiéndose muy satisfechos con los resultados. En esta sesión la dedicación a esta tarea iba a ser mayor: limpieza de los utensilios, organización, etc. Se confió en los alumnos y se les dejó hacer, pretendiendo autogestión en el proceso. Esta acción requirió movimiento y un mayor contacto entre los alumnos, lo que provocó conductas disruptivas que sin intervención de la maestra fueron reduciéndose paulatinamente. *En general los alumnos demostraron un mayor nivel de autonomía personal. Iban mejorando algunos de los componentes de la autodeterminación: actuar autónomamente, autorregular sus conductas, control y autoconfianza, autogestión y autoeficacia.*

Puesta en común de los resultados

Después de recoger, se pasó a la clase con las obras, dado que otros alumnos necesitaban utilizar el taller. Cada uno ocupó su lugar en el aula y con su obra delante explicó lo que había construido. *La acción de la puesta en común supone un momento de autoconocimiento, otro componente de una conducta autodeterminada: lo que han sido capaces de hacer; pero también del conocimiento de los otros.* Todos se mostraron orgullosos con sus trabajos y con el de los demás. Escucharon muy atentos las explicaciones de sus compañeros.



«La obra de Arte consta de dos elementos: el interno y el externo. El elemento interno, tomado individualmente, es la emoción que siente el alma del artista. Esta emoción tiene la capacidad de provocar una emoción paralela en el alma del espectador. Generalmente, mientras que el alma se mantenga unida al cuerpo, sólo se podrán captar las vibraciones por medio de la sensación. Por tanto, la sensación es un puente de la parte inmaterial a la material (artista) y de la parte material a la inmaterial (espectador) Emoción-Sensación-Obra-Sensación-Emoción.»

Kandinsky, cit. en DÜCHTING, 2005: 84

00:18 (4P1) Cada niño lleva sus piezas a la clase para... “mirar las cosas que hemos hecho” –les digo, y cada uno explica a todos los demás lo que ha hecho: una puesta en común. Mientras Kik explica se muestra nervioso, mira hacia abajo, habla flojito y a veces, se esconde. Jon enseñando su calabaza explica una experiencia que hicimos con una calabaza y una vela durante el curso que compartimos. Miq explica que ha hecho croquetas, las contamos y las clasificamos, dice que unas son de verdura, otras de zanahorias y otras de puerros “¿Y un?” – le pregunto. “Un plato” y recordamos el primer plato que hizo al cual se le caían las croquetas. Kev ha hecho muchísimas cosas, nos explica. Luego hago juego simbólico con la taza de Kev, como si tomara café, los demás piden y les damos, algunas piezas Kev se inventa en el momento lo que son: una nave espacial, el escudo del Barça...

La imaginación y la creatividad surgen en los comentarios de Kev al intentar asignar un nombre a sus objetos de barro, ya que se ayuda de la forma del objeto creado para asociar algún significado.



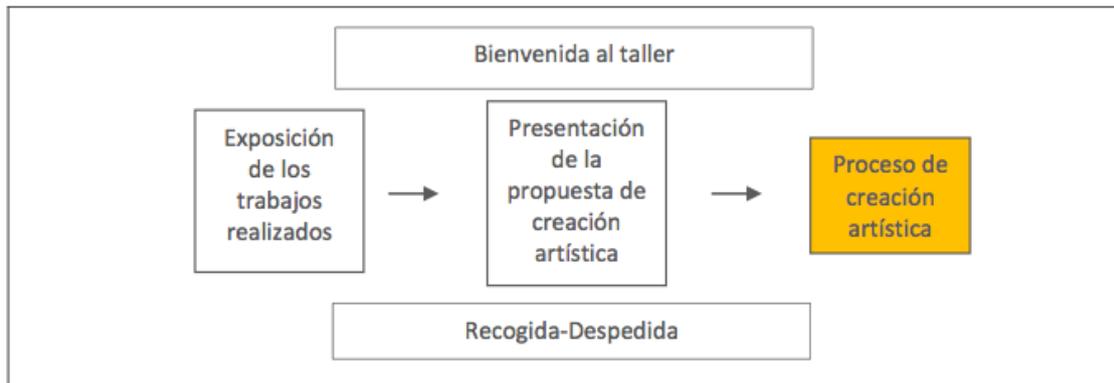




Sesión 5. Exposición figuras de barro. Construcción con barro: un personaje (1).

Actividad: Exposición figuras de barro. Construcción con barro: un personaje (1).

Estructura de la sesión



Exposición de los trabajos realizados

Se inició la sesión montando una exposición en el pasillo de la escuela con las piezas de barro acabadas en la anterior sesión. Fue una decisión de la maestra-investigadora como final del trabajo realizado con el barro durante tres sesiones.

Durante toda la secuencia didáctica se consigue salir fuera como grupo a través de las obras, no directamente con la presencia física (arte de acción, performance). Se pudo haber conseguido en la sesión 21 con la representación del circo delante de todos los alumnos pero no dio tiempo. Hubiera sido un «salgo al exterior mi obra y yo», mostrando autoconfianza, autoeficacia y seguridad en uno mismo; componentes todos ellos de la autodeterminación.



La exposición de los trabajos se convierte también en un trabajo cooperativo en el que cada alumno decide de que manera participar para conseguir el objetivo común, lo que exige un alto grado de independencia, de escucha de los demás y de confianza en uno mismo.

1:00 (5G1) “Batista” –dice Kik gritando. 01:40 (5G1) Colocamos una sábana blanca como fondo para las piezas, les comento que me la he encontrado en un contenedor y todos dicen “¿Qué peste?”, les digo que la he lavado. Jon ha gritado alguna palabrota, también Kik; una vez en el taller ya sentados, parece que se relajen.

02:25 (5G1) “Traed las piezas de barro. ¿Habéis hecho los carteles con el nombre de cada pieza?” “No” –contestan, les digo que no han hecho los deberes. Al ir recuperando cada uno sus piezas se alegran. Las colocamos en las mesas que hemos preparado en el pasillo. 07:44 (5G1) Volvemos al taller y hacemos los carteles para cada pieza. La maestra-tutora 1 está con nosotros, y me dice como pueden escribirlo cada uno: unos copian, otros repasan si se les escribe en lápiz, otros en mayúsculas... Los escriben en una cartulina, decoran el cartel con gomets y lo ponen al lado de cada pieza.

18:03 (5G1) Jon enseña su cartel a la maestra-tutora 1 pues se siente orgulloso de su trabajo.

04:33 (5G2) Kik vuelve del lavabo y le da un golpe a Miq sin aparente motivo y le dice “jilipollas de mierda”. Le digo a Kik que “ya”. Se tranquiliza de nuevo en su lugar de trabajo.

Presentación de la propuesta de creación artística

No es la primera vez que los alumnos oían lo que se iba a hacer ya que en el momento de la despedida de la sesión anterior se mencionó y se comentó lo referente a la planificación de esta clase, sobre todo en cuestión de técnicas y materiales.

Se decidió continuar con el proyecto de clase «los seres humanos» y a tal efecto se les propuso a los niños construir un personaje con barro. La maestra-tutora comentó que ellos durante la semana habían hecho dibujos y que habían intentado hacer el personaje en plastilina como habíamos quedado.



03:43 (5G2) “Vamos a hacer barro” –comento mientras recogemos el material utilizado para hacer los carteles. Repartimos los utensilios. 06:08 (5G2) “El otro día dibujasteis un personaje, una figura humana en clase” –enseño los dibujos de cada uno y les pregunto quiénes son y si quieren hacerlo en barro. 07:42 (5G2) “Primero vamos a hacer el personaje y la semana que viene lo pintaremos... y después haremos el sitio donde estará ese personaje. Por ejemplo ¿dónde estará el samurái? – le pregunto a Miq- “en la China Oriental” –responde Miq- “Vale, intentaremos hacer un paisaje de la China” –le digo. Acaban de elegir su personaje a construir. 09:27 (5G2) “¿Queréis que hagamos la figura humana todos juntos o cada uno libre?” –les pregunto. “Libre” –contestan Jon y Miq.

Proceso de creación artística

Puesto que la maestra-tutora 1 comentó que los alumnos no habían conseguido hacer un personaje en volumen, la maestra-investigadora creyó conveniente ser modelo de ejecución y empezó a hacer un personaje también.

La actividad parecía difícil, así que desde un principio los alumnos pidieron ayuda a las maestras, recurso potenciado durante toda la secuencia didáctica. Cuando en la creación artística se propone un tema a representar aparece el reto, que exige un alto nivel de confianza en uno mismo y también en los demás cuando se les pide ayuda.

De todos modos se notaba más dominio en la técnica del modelado en barro gracias a lo experimentado en otras sesiones. Mientras los niños fueron realizando su personaje, se iban haciendo interrupciones para que se fijaran en la forma del cuerpo humano, en ellos mismos. Kik puso los brazos en las orejas pero rectificó mientras observaba a un compañero. El tema facilitó la observación en directo, y así cada uno de nosotros pudo hacer de referente visual para representar y trabajar desde la realidad.



13:40 (5G3) Kik me acerca su personaje para que le ayude. Como le faltan los pies le digo que cómo se aguanta de pie, que tiene al final de las piernas; me contesta que bambas “¿Y dentro de las bambas?” –le pregunto y me contesta “calcetines”, reímos. Le digo que le haga unos pies para que se mantenga de pie. Les voy verbalizando que se miren ellos para construir su personaje.

Todos los alumnos necesitaron de la ayuda de las maestras para poder modelar el personaje. *Durante la sesión se dan conductas disruptivas de varios alumnos, puede ser debido a la necesidad de esforzarse y a la frustración por no conseguir el objetivo ellos solos.*

Al llegar el final de la sesión, los niños envolvieron sus personajes en bolsas de plástico para continuar con el trabajo en la próxima sesión; Jon no consiguió hacerlo.



09:49(5G2) Al acabar de hacer la propuesta, Miq dice: “¿Me ayudarás, Mar?”. Les digo que ahora ya sabemos trabajar el barro. Jon nos explica que ha probado la calabaza en casa, que le ha puesto una vela pero que se le ha quemado, le digo que la traiga de nuevo y que la pintaremos,

10:14 (5G2) Jon me ayuda a desenvolver el barro, le comento que su abuela debe de estar muy contenta con él porque siempre quiere ayudar.

12:21 (5G2) Miq grita “Misterio” –la maestra-tutora 1 le reprime. También Jon y Kik, les decimos que si siguen gritando nos vamos, que nos duelen los oídos. Les digo que el barro me recuerda al chocolate.

14:30 (5G2) Jon pica con el barro, la maestra-tutora 1 lo reprime, también le dice a Kik que no haga la cabeza plana.

15:02 (5G2) Empezamos todos a hacerlo, digo que voy a hacer un viejo. Voy verbalizando lo que voy haciendo. Les digo que va a ser un viejito que explica historias.

00:29 (5G3) Kik le hace los brazos pegados a la cabeza, le decimos que mire desde donde salen sus brazos, lo arregla.

01:49 (5G3) Jon vuelve a gritar “Misterio”. Kik dice que le va a hacer “picha”, le digo que lo vestiremos.

04:45 (5G3) Kik le hace un pene a su personaje, verbalizando lo que hace, también, dice “tetas y la pichurri, cariño”. 05:52 (5G3) “Me das más barro cariño” La maestra-tutora 1 le dice que ya está bien que lo pida bien o se va.

08:20 (5G3) Miq me dice que le ayude a hacer la espada. Está haciendo el personaje pegado a la tabla.

09:16 (5G3) “Me puedes ayudar, Cris” –dice Miq. 09:40 (5G3) “Me ayudas a hacer el cuerpo” –me dice Jon.

10:13 (5G3) Kev le enseña su personaje a Kik, le ha puesto un pene, ríe.

12:04 (5G3) Sigo haciendo mi personaje, sirve de modelo. 12:34 (5G3) “Mira, el cinturón” –dice Kevin y me lo enseña. 13:15 (5G3) La maestra-tutora 1 le ayuda a Miq. 15:11 (5G3) Miq ha conseguido levantarlo con la ayuda de la maestra-tutora 1, les felicito. 15:40 (5G3) Kev deshace su personaje por iniciativa propia y dice “muerto”.

01:24 (5G3) “Me ayudas, Mar” –dice Jon, quien ha deshecho todo lo que había hecho.

01:34 (5G3) Kik se ha puesto a mi lado, le ayudo con su personaje, le digo que arreglaremos los hombros y le toco los suyos. 02:39 (5G3) Entra una alumna de otra clase y les digo que les expliquen lo que estamos haciendo, dicen “figuras de barro”. 03:10 (5G3) Kik dice que su personaje fuma porros. 03:40 (5G3) “Guapa” –dándole un beso a su personaje.

05:06 (5G3) Le digo a Kev que si le ayudo y me dice que sí, se acerca a mi sitio con su trozo de barro.

13:01 (5P4) Miq construye una espada “Mira Cris” –le dice enseñándosela, ésta le dice que es muy grande acercando la espada al muñeco.

13:50 (5P4) Digo que la verdad es que es difícil hacer un personaje en barro, mi viejo se cae y Kik dice “está muerto, está muerto...” 14:21 (5P4) “Hemos de recoger, los guardamos en una bolsa de plástico y el próximo día lo acabaremos”. 15:53 (5P4) Jon me dice que les cuente una historia con el Pepe, mi viejito.

17:59 (5P4) Jon intenta irse de la clase sin recoger, lo voy a buscar. Supongo que está frustrado porque no ha conseguido hacer el personaje.



Vuelve a aparecer el juego simbólico, esta vez parece ser la representación con los muñecos de barro de una escena de la vida personal. *El Arte es sugeridor para realizar asociaciones y crear nuevos significados. Se expresan ansiedades, temores, etc. que inquietan al creador. El creador los representa y los hace presentes; del inconsciente pasan al consciente desde donde al observarlos pueden reducirse.*

05:26 (5G3) Kik con su personaje se acerca al mío y dice “mira su pareja” después hace como si le pegara y dice “Te corto los huevos, cabrón” y le digo “¿Le pega la mujer al hombre?” –me dice que sí porque es muy gordo. 06:28 (5G3) Vuelve a hacer que le pega, y le digo que porque lo hace, me contesta que son novios.
13:13 (5P4) Kik de nuevo dice acercando los dos muñecos “ahora te mato, paliza” –le digo que porqué lo dice que aquí nadie se pega.

La maestra-tutora 1 permaneció durante toda la sesión. *Lo que se pretende con la presencia de la tutora aparte de dar seguridad es poder adaptar las actividades a las capacidades individuales de cada alumno para no exceder en el nivel de exigencia ni en la ayuda sobreprotectora. El conocimiento de la maestra-tutora sobre cada alumno es más amplio en ese sentido ya que sigue la evolución de cada uno con las particularidades del día a día.*

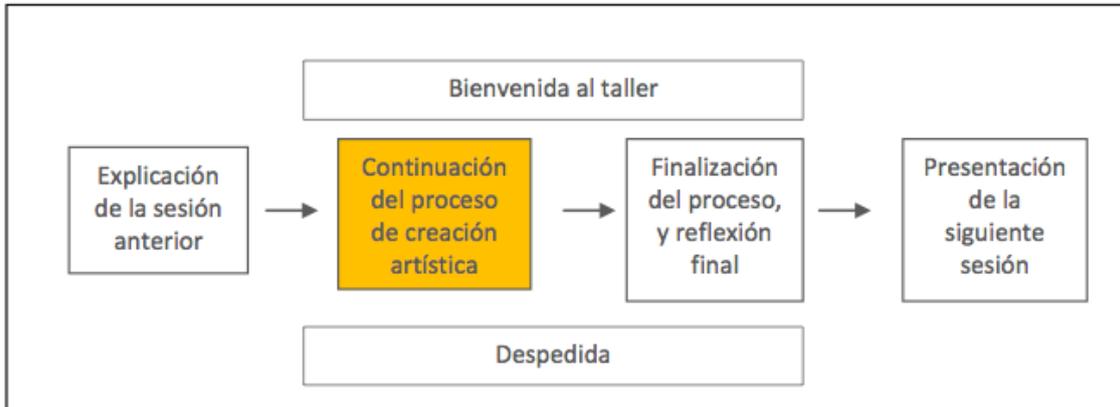




Sesión 6. Construcción con barro: un personaje (2)

Actividad: Construcción con barro: un personaje (2).

Estructura de la sesión



Explicación de la sesión anterior

01:32 (6G1) Sam no estuvo en la sesión anterior, así que recordamos lo que hicimos explicándoselo a ella “...estamos intentando hacer un monigote de barro...” –comento. Cada uno explica y enseña lo que hizo. Le digo que ella ha de pensar que personaje quiere hacer. Cada uno saca su personaje de la bolsa.
05:38 (6G1) Enseño el personaje de Miq repasando cada una de las partes.

Continuación del proceso de creación artística

Los alumnos recuperaron sus personajes y acabaron de construirlos. El personaje realizado por la maestra-investigadora como modelo fue destruido por uno de los alumnos al sacarlo del plástico. Fue la única vez que ocurrió un hecho de destrucción de la obra de otro.



04:01 (6G1) Kik rompe mi muñeco, le digo que porque lo ha roto y no me contesta. Le comento que haré otro, esta vez una chica y dice “una chica desnuda”, “no, una chica vestida” –le contesto.

Al acabar la actividad inicial fueron los alumnos quienes decidieron continuar creando: Kev construyó una granja para sus animales, Kik un establo y Miq, un caballo para su personaje. *Las ideas fluyen a lo largo del proceso de creación artística y se producen acciones conforme a esas ideas propias.*

00:05 (6G2) Kik acaba el personaje.
04:45 (6G1) Miq acaba el personaje.
03:06 (6G2) Kev acaba el personaje. 03:23 (6G2) “Mira. Mira...” –dice Kev ha conseguido hacer su personaje con ayuda de la maestra-tutora 1.
09:43 (6G2) Sam acaba el muñeco.

Como Miq quiso construir un caballo, tomó la iniciativa de ir a buscar uno de juguete para observarlo y poder representarlo.

01:11 (6G2) Miq cuenta las patas del caballo de juguete para hacer su caballo, la maestra-tutora 1 le ayuda. “Mar, mira mi caballo” –me dice Miq.

La aparición de estos juguetes de plástico, animales, sirvió de estímulo de juego y de creación, para Kik y Kev que continuaron modelando el barro y construyendo cosas: comida para los animales, establo, etc.

El proceso de creación artística en esta sesión pasó de ser semidirigido (actividad decidida por las maestras), a no directivo y autogestionado (son los alumnos los que deciden qué hacer). El espacio de creación se convierte para estos alumnos en un espacio/tiempo de creación en total libertad y autogestionado.



«Las estrategias de aprendizaje dirigidas por el alumno, también conocidas como aprendizaje autorregulado o estrategias de autogestión, implican enseñar cómo modificar y regular la propia conducta. Estas estrategias permiten que las personas regulen su propia conducta, con independencia de control externo, y que se conviertan en participantes activos en su propio aprendizaje. Existen abundantes estudios que demuestran que las personas con discapacidades severas pueden aprender y utilizar estrategias de aprendizaje autodirigido para fomentar la independencia y mejorar el rendimiento en diferentes tareas.»

Wehmeyer, 2006: 13

Sam se pasó toda la sesión modelando su personaje y Jon intentó construirlo pero no lo consiguió (en un proceso parecido a la anterior sesión, fue construyendo y destruyendo sucesivamente). Aparecieron conductas disruptivas que la maestra-tutora intentó reprimir ya que con ellas se modificaba la dinámica del taller.

05:16 (6G3) Jon, Miq y Kev cogen animales de plástico e intentan copiarlos en barro. La maestra-tutora 1 le dice a Jon que no pique en la mesa y que si está nervioso que salga fuera. 07:03 (6G3) Jon le da sus animales a Kev. La maestra-tutora 1 le dice que si su muñeco está vestido no se le ve el pene, están un rato hablando del tema y al final Jon le quita el pene que había puesto. 08:36 (6G3) “¡Qué no piques!” –dice la maestra-tutora 1 a Jon- “te vas a ir sólo...ya no sé cómo decirte las cosas...” –le explica que cada vez que pica tira el muñeco de Sam, que pare. 09:52 (6G3) Les digo que un momento y hacemos un repaso de lo que han hecho y lo que están haciendo. 10:34(6G3) Jon vuelve a picar y la maestra-tutora 1 le dice que si se lo dice en chino... vuelve a picar y tira de nuevo el personaje de Sam. 11:17 (6G3) “Vale, el Jon ha terminado, se acabó” –dice la maestra-tutora 1, lo levanta de la silla y él tira su muñeco y lo chafa con los puños, lo destroza. Le cojo la mano y le digo “basta, antes de acabar la sesión has de hacer el muñeco, sino el próximo día te enfadarás cuando todos pinten su personaje y tú no tengas”. 12:46 (6G3) Jon se va del taller dando un portazo, lo dejamos. 14:22 (6G3) Jon vuelve... coge barro y vuelve a picar. Sam aguanta a su personaje pero se le vuelve a caer porque Jon sigue picando. 16:28 (6G3) quiere salir al pasillo con barro, no le dejamos, dice “me va a matar mi abuela” y sigue picando. 17:30 (6G3) La maestra-tutora 1 ayuda a Jon, él dice “no quiero, no quiero...” le digo “al final se pondrá a llorar”, suele ocurrir cuando no puede autoregularse. 01:26 (6G4) Jon vuelve a picar fuerte el barro, lo ignoramos.

La maestra-investigadora ayudó a Jon al final de la sesión a construir el personaje y a que pudiera conseguir el objetivo. Jon se tranquilizó y dejó de molestar a los demás.



05:58 (6G2) Jon consigue hacer el muñeco; después lo rompe. Fuera del tiempo de la sesión, cuando todos marcharon, ya en su clase, construimos el personaje, juntos.

«Sin reto no puede haber crecimiento. Sin éxito, tampoco.»

Eisner, 2004: 101

Van mejorando las interrelaciones entre los alumnos: se interesan por los procesos de creación de los demás, se ayudan...

Durante la sesión se observó un nivel de autodeterminación bajo en el componente de autoconsciencia/autoconocimiento de algunos alumnos. Por ejemplo Kik no parecía ser consciente de sus sensaciones:

10:45 (6G1) Le ayudo a Kik a sacarse ropa, lleva muchos jerséis, le aprieta la bata y está sudando, le comento que ha de trabajar cómodo. Intento hacerle consciente de esa sensación.

Kik nos demuestra que no reconoce su estado: si está cómodo o no, se queda como lo han vestido; sin ser capaz de tomar la iniciativa por sí sólo de quitarse ropa porque hace calor.

Situaciones como la anterior mantienen a la maestra-investigadora en la necesidad de seguir interviniendo y acompañando a estos alumnos en el proceso de conseguir una conducta autodeterminada, en este caso concreto, a través de la creación artística. El desarrollo de los componentes de la autodeterminación que se van potenciando en el taller de creación permitirá a los alumnos la generalización a todo momento para conseguir bienestar y calidad de vida. Quizás esta situación no es sólo un problema de no saber tomar la iniciativa, sino de no percibir por parte del alumno; para tener conducta autodeterminada un requisito es percibir la realidad sobre la cual se va a incidir (en este caso su propio cuerpo). Por eso puede ser necesario, para fomentar



la conducta autodeterminada, ofrecer modelado de percepciones necesarias para la conducta adaptativa (como hace la maestra al indicar que tiene calor). Es otro ejemplo de que la autodeterminación no es solo cosa del sujeto, sino también de (percibir y controlar) el medio-entorno, tal y como sugería la AAMR (ver capítulo tercero).

08:46 (6G1) Miq me pide ayuda para hacer el caballo del samurái.
15:36 (6G1) Kik me pregunta donde pone el cinturón que ha hecho a su muñeco, le ayudo. Le digo “¡Qué bonita has hecho la cara!” –y les enseño a los demás- “¡Qué bonito!” –dice Sam. Pone un trozo de barro al lado de su personaje y dice “mira, su mujer”.
02:16 (6G2) Sigo ayudando a Jon. 02:37 (6G2) “Ehhh... ehhh... tengo hambre, que me muero” –dice Kik, gritando. 04:07 (6G2) “A ver Miq quiero verlo, quiero hacer un caballo” –le dice Kev a Miq refiriéndose al caballo de juguete. Kik habla todo el rato, pide cosas... 05:09 (6G2) La maestra-tutora 1 le dice que calle que parece un disco rayado.
08:01 (6G2) Kik sigue haciendo ruidos y hablando “¿Quién quiere la pollita de Batista?” –dice con un churro de barro en la mano, Kev le dice que él la quiere y se la da. 08:26 (6G2) Kik le pone un churro al personaje de Kev como si fuera un pene y dice “sigue, sigue...”.
12:23 (6G2) Kik dice “Mar mira flores” –lo repite tres veces- “Pa mi novia...sigue, sigue...”. No calla... “Mira Mar dos flores...mira Mar”.
13:41 (6G2) Kik le quita barro a Miq y se enfada: le grita. 14:43 (6G2) “Mira Mar porros...”. “Mira Mar... mira Mar”. “Mira Mar, mira Mar, mira Mar...flores”
00:28 (6G3) Kik dice “una polla, una polla...”.
01:03 (6G3) Ayudo a Miq a acabar su caballo, monta al samurái que ha construido, está contento.
00:04 (6G4) Kik se enfada porque se le ha caído su muñeco. Le ayudo. Comento “¿sabéis que he pensado? Que les podríamos hacer ropa”.

Finalización del proceso, recogida del taller y reflexión final

Al acabarse el tiempo de clase se guardaron los personajes en el aula para dejarlos secar; los alumnos ya conocían el proceso y no necesitaron explicaciones del adulto. Fueron capaces de recoger el taller y de organizar los materiales utilizados de una manera más autónoma.

Las conductas disruptivas de Jon (todavía sin conseguir su personaje) entorpecieron el ambiente agradable que tuvo el taller, de modo que la maestra-tutora 1 y la maestra-investiga-



dora tuvieron que poner límites. Este tipo de conductas autoritarias de las maestras generaron malestar en todos los participantes de la actividad y alguno, como es el caso de Kik, se unió a las maneras de Jon. Fue la primera vez que quisieron marchar del taller sin recoger.

02:00 (6G4) “Empezamos a recoger” –les digo.
02:08 (6G4) Jon dice “yo no vengo más” –mientras sigue moldeando el barro, parece que hace un plato.
02:50 (6G4) Grita “Batista” y lanza el plato bruscamente al medio de la mesa. Lo repite. Lo seguimos ignorando. 04:09 (6G4) quieren marchar, les digo que tienen que recoger. 04:43 (6G4) Le digo a Jon que no guarde el barro que ha de hacer su muñeco. 05:27 (6G4) La maestra-tutora 1 le dice a Kik que recoja y dice que no. Jon vuelva a tirar el barro en la mesa y le digo que basta. Cuando todos se van a comer me quedo con él y hacemos entre los dos el muñeco.

La reflexión final se realizó en la clase: se observaron los cuatro personajes acabados y se habló sobre ellos (nombre, hombre o mujer, etc.). Y se decidió entre todos que en la próxima sesión los pintaríamos.

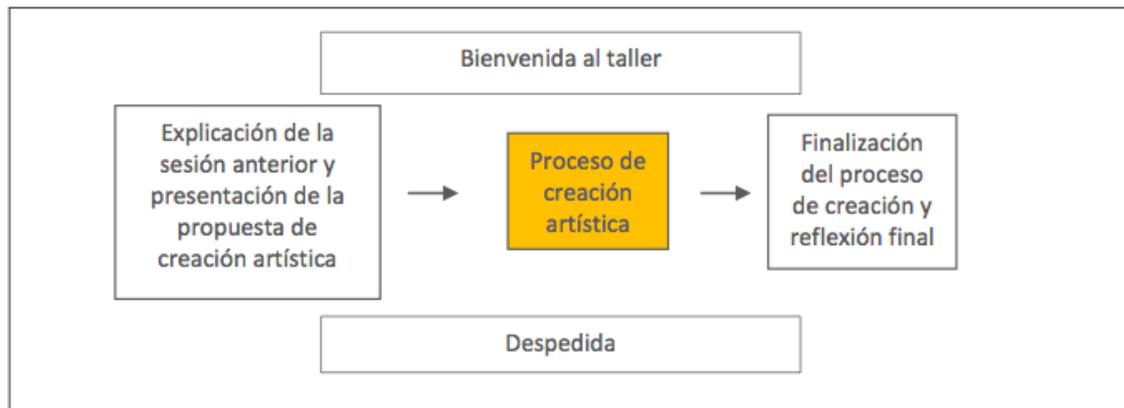




Sesión 7. Se pintan los personajes de barro

Actividad: Se pintan los personajes de barro.

Estructura de la sesión



Explicación de la sesión anterior y presentación de la propuesta de creación artística

En esta sesión, las acciones de explicación de la sesión anterior y presentación de la propuesta de creación artística se dieron a la vez. Solamente era necesario que los alumnos recordaran las decisiones que se habían tomado. Los alumnos tuvieron que recordar y reconocer cada uno su obra ya que no se había puesto el nombre del autor (se intentó mostrar confianza en ellos al no poner el nombre del creador a cada personaje) Se repitió la percepción de la transformación del barro. Aunque aparentemente se consideren procesos de creación diferentes, el modelado de un personaje (2 sesiones) y la pintura pertenecen en realidad al mismo proceso de creación, ya que se diferencian por la técnica pero el objetivo es el mismo: la construcción de un personaje. Como ocurrió en la sesión 4, *el recuperar las obras hizo de vínculo con la actividad anterior y facilitó el recuerdo de lo que habían realizado y vivido en la sesión previa.*



00:18 (7P1) “Hoy lo que vamos a hacer es pintar los personajes” –digo para empezar. 00:17 (7P1) Miq quiere ir a buscar los animales de juguete, le digo que para pintar nuestros personajes todavía no los necesitamos, que más tarde iremos a buscarlos.

Miq expresó ya las ganas de hacer la siguiente propuesta: la creación del espacio donde podrían estar los personajes creados: el hombre, el luchador, el samurái, etc.

01:21 (7P1) Miq me pregunta si hoy construiremos la granja, le digo que será en la próxima sesión que hagamos el espacio donde están nuestros personajes. 03:30 (7P1) “Vamos a ver cómo han quedado” –les digo y la maestra-tutora 2 aprovecha para decir que le expliquemos lo que hemos hecho que ella es la primera vez que está en el taller. Cada niño recoge su personaje de barro ya seco. 04:01 “Hay que vigilar que no se caigan al suelo si se caen se rompen” –les digo. 04:45 (7P1) Cuando ven el personaje de Jon les explico que lo hicimos al final de la clase cuando ellos ya se habían ido. 04:35 (7P1) “¿Y éste de quién es? –reconocen sus personajes. Van contentos con ellos.

Proceso de creación artística

El proceso de creación se inició con un par de incidentes: por accidente se destruyeron los personajes de Miq y Kev.

05:33 (7P1) “Mar, se ha desmontado” –dice Miq- “Se puede montar” –dice. El personaje de Miq se destruye al dejarlo encima de la mesa y también el de Kev, se le rompen los dos brazos. 06:33 (7P1) Les digo “Podemos hacer una cosa, Kik y Sam que pinten su personaje y Kev y Miq harán de nuevo el personaje con mi ayuda” –aceptan.

Los alumnos aceptaron la propuesta de empezar de nuevo con ayuda de la maestra-investigadora, *que quizás en esta ocasión se anticipó con su solución, en lugar de permitir que fuera buscada por ellos. El tiempo de reacción ante un imprevisto es más lento en las personas con DI por sus dificultades en las conductas adaptativas; así necesitan que el adulto que les acompaña les conceda el tiempo que necesiten, sin anticipaciones y con confianza en sus posibilidades.*



Kik y Sam pintaron. Inicialmente la maestra-investigadora les puso los colores primarios en la paleta para que ellos se pudieran hacer las mezclas y más tarde, cuando necesitaron colores los cogieron ellos mismos. *Demostrar más autonomía genera mayor conocimiento de las capacidades propias y aumento de la autoestima; los niños son capaces de hacer solos acciones para las que anteriormente necesitaban ayuda, con lo cual se hacen conscientes de la evolución positiva de sus aprendizajes y de sus capacidades.*

Miq y Kev por iniciativa propia decidieron hacer un animal y no un personaje; fueron capaces de ir a buscar los animales de juguete para utilizar de referente visual. Miq decidió hacer un caballo pero en el transcurso del proceso fue modificando la idea inicial: primero, un unicornio y después le puso alas y comentó que era un «Pegaso».

En el proceso de creación artística la idea inicial se va transformando por deseo del creador, ya nadie interviene. La obra se vuelve parte de él, son sus ideas, sus intereses, sus inquietudes, etc. las que aparecen; las saca al exterior en una pieza/objeto, que enseña y muestra al resto de los participantes. La pieza es una representación de los pensamientos del creador.

El final de la sesión se convirtió en un trabajo cooperativo: Sam y Kik que habían acabado su proceso ayudaron a Kik y Kev a pintar su animal.

Siguieron apareciendo problemas durante el proceso de creación que, como se explica anteriormente, fue necesario solucionar para poder continuar: no se podían abrir los botes de pintura y la maestra lo solucionó metiéndolos en agua caliente (*la maestra aparece como modelo de estrategias para solucionar los problemas*); «el barro está duro» advirtieron los alumnos al darse cuenta de que ya no podían transformarlo. *Los alumnos perciben como la materia cambia. En este segundo caso fueron capaces de identificar el problema y analizarlo; pero fue la maestra*



la que continuó solucionándolo. Al final de la sesión, al lavar los pinceles los alumnos abrieron mucho el grifo y salpicaban, lo que provocó risas. Fue la maestra-tutora 2 la que les indicó cómo habían de solucionarlo: de uno en uno para lavar los utensilios de la pintura. Ella comentó: «no hay ningún problema, pondremos las batas a secar ¿Vale?» –les dijo.

Fue la primera sesión con la maestra-tutora 2, que sustituyó a la maestra-tutora 1 durante su baja maternal. Los niños ya la conocían, dado que era la educadora de otra clase de la escuela. La maestra-tutora 2 se incorporó al taller con actitud positiva.

14:00 (7P1) Me pregunta si les decimos los colores que han de utilizar, le digo que ellos vayan decidiendo libremente. Se sorprende que permita que Kik pinte su personaje de color lila.

16:16 (7P1) La maestra-tutora 2 me explica que Jon lleva enfermo toda la semana.

Durante toda la sesión hubo un ambiente muy tranquilo, no se dieron conductas disruptivas: ni tono de voz alto y/o gritos de Miq ni de Kik, ni temas sexuales y/o palabrotas de Kik, etc. *¿inflúa en este tipo de conductas la presencia de Jon?*

Finalización del proceso de creación: resultados y reflexión final

En el momento de la reflexión final, se decidió que en la próxima sesión se construirían vestidos para los personajes, ya que al pintarlos de un solo color daba la sensación de que estuvieran desnudos. *Es importante la planificación de la siguiente sesión, sobre todo para poder conseguir los materiales y herramientas, también referentes visuales si son necesarios. El aula-taller se va construyendo a lo largo de la secuencia didáctica entre todos los participantes, de esta manera los alumnos conocen el material, sus características e utensilios para trabajarlo, y su lugar en el aula-taller; así pueden ser autónomos e independientes en otra ocasión que los necesiten.*



A continuación, se presentan algunas transcripciones de diálogos y situaciones representativas de la dinámica del taller.

Es la primera vez que me explican cosas de las actividades que hacen durante la semana. 01:17 (7P1) “Tiene piojos el Jaume” –me explica Kik. 01:56 “Mañana vamos al cine” –me dice Miq.
09:29 (7P1) “Ayúdame Su” –dice Miq. Kev y Miq se ponen con muchas ganas a construir de nuevo. 14:56 (7P1) Le comentamos a Kev si quiere que le ayude la maestra-tutora 2, pero dice que no. Miq y Kev quieren empezar a hacer el caballo, van a buscar los juguetes para utilizarlos de modelo. 02:24 (7P2) Vuelven con un caballo y un toro de plástico. “¿Cómo es la cabeza Mar?” –me pregunta Miq refiriéndose al caballo. 01:34 (7P2) Sam se ensucia las manos, Kik le dice que no pasa nada y empieza él a pintarse la mano.
05:12 (7P2) Sam me dice que se le ha roto el pie de su figura, le digo que lo pegaremos con cola. 6:32 (7P2) Kik me pregunta si puede mezclar colores, le digo que pruebe. Los mezcla todos y me dice “mira que ha pasado, el pelo plateado”. La maestra-tutora 2 ayuda a Kev y yo a Kik. Miq dice que le quiere hacer tetas a su caballo, que es una yegua.
08:35 (7P2) “Ya está” –dice Sam, que ha acabado de pintar su personaje.
12:16 (7P2) La maestra-tutora 2 le pregunta a Kev cómo se llama el animal y éste dice “caballo”. Kev le hace los ojos a su caballo con los cuernos del toro de plástico y dice que falta la boca, se la hace. 13:30 (7P2) “He hecho los ojos con esto”.
15:20 (7P2) Le digo a Miq que hemos de hacer el personaje, dice Miq que otro día.
17:10 (7P2) Kev dice “es un toro...a mí me gusta el toro”. La maestra-tutora 2 dice que a ella no le gustan los toros y Kev le dice “a mí tampoco”.
00:04 (7P3) Al muñeco de Sam se le ha roto la cabeza, le ponemos pegamento.
05:48 (7P3) Kik y Sam acaban de pintar su personaje, y ayudan a Kev y Miq a pintar sus animales. “Coge color” -le dice Kev a Kik.
07:40 (7P3) “Tenemos que ir acabando que es la hora” –les digo.
08:26 (7P3) Les digo que si quieren cambiar de color, que cambien el pincel.
10:05 (7P3) Miq dice que Kik y Kev le están robando pintura... ríen. Kev habla de manera espontánea y muy fluida con Kik.
11:30 (7P3) La maestra-tutora 2 le dice a Miq que nos lo hemos pasado muy bien y eso es lo importante.
11:24 (7P3) Kev le dice a Kik que le eche agua en el plato, lleva la iniciativa...
11:40 (7P3) “Esta profe no nos va a dejar más los niños”- le digo a Su refiriéndome a la maestra que nos ha prestado los muñecos “si us plau, que me he cargado el niño” -le digo a la maestra-tutora 2 y me contesta “Es igual”.
12:42 (7P3) Vuelven a lavar el material de pintura, Kev baila. Lo hacen tranquilos. Les digo “qué queden muy limpios, Kev ¿lo estás lavando muy bien?” me contesta que “¿sí?”

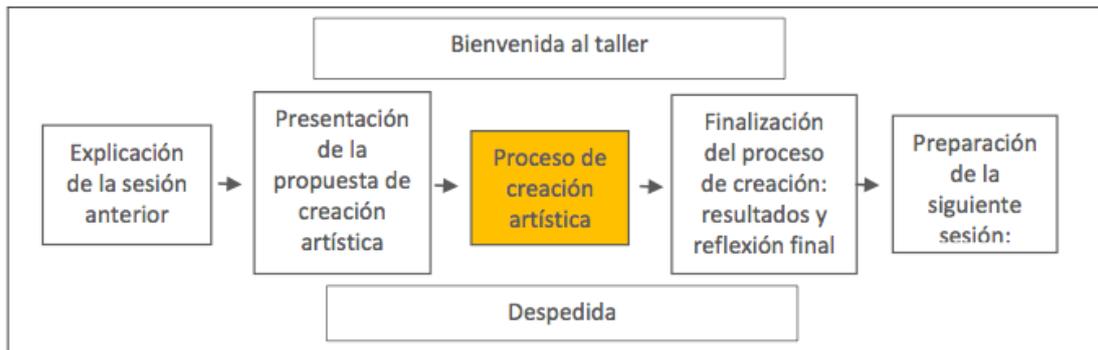




Sesión 8. Confección de ropa para los personajes de barro.

Actividad: Confección de ropa para los personajes de barro.

Estructura de la sesión



Explicación de la sesión anterior y presentación de la propuesta de creación artística

Al final de la sesión anterior, en el momento de la reflexión final sobre lo que se había construido se decidió que durante la siguiente clase vestiríamos a los personajes, ya que los alumnos los habían pintado como si estuvieran desnudos, un color único para todo el personaje: Sam de color naranja/rosa y Kik de color lila. Se les comentó la posibilidad de poder hacerles vestidos con telas y estuvieron de acuerdo. También Kik y Miq vestirían a sus animales: el unicornio y el toro.

Se recuperaron las figuras de barro realizadas durante dos sesiones y pintadas en la última, con lo que los alumnos recordaron fácilmente las experiencias anteriores.

La presentación de la actividad requirió explicaciones técnicas sobre el material nuevo:



diferentes tejidos y la manera de juntarlos. En esta ocasión no serviría la cola que se había usado hasta el momento, sino que se utilizaría la grapadora.

Vamos a buscar los personajes de barro a la clase. 00:15 (8.1) “Avui el que he portat és roba...” –les digo. 00:36 (8.1) “A on has comprat tot això?” –me pregunta Miq. 01:21 También Kik me dice que dónde la he encontrado. 01:52 “He portat grapadores per cosir la roba perquè sou petits” –le digo. 03:55 (8.1) “Lo primero que os voy a enseñar es a grapar... ¿dónde he dejado la grapadora y las grapas?”. Les explico cómo funciona la grapadora y para qué sirve, practicamos con papel y después con tela. 05:32 (8.1) Les propongo a Kik y Kev si quieren que hagamos ropa para los muñecos de Sam y Kik porque ellos han hecho animales y no llevan ropa, sólo los perros. 06:24 (8.1) Probamos la grapadora. 06:46 (8.1) Cojo un trozo de tela de forma triangular y les digo “¿Esto que podría ser? Podría ser un cinturón”, “Una máscara” –dice Miq, “un cinturón” –dice Kik, “una cinta como llevan los indios” –digo yo. Me lo pongo en el ojo y Kev dice “un pirata” y les digo que como no sabemos coser le pondremos una. Grapo la tela y digo “ahora podría ser un gorro, una bufanda... Bueno, chicos ¿les hacemos ropa a nuestros personajes?” “Sí” –contestan. “¿Les queréis hacer ropa también a vuestros animales?” –pregunto a Ke y a Miq, asienten. “Aquí tenéis ropa, grapadoras, tijeras... o sea que empezad a moveros, levantad el culo de las sillas y adelante... voy a ver si la maestra-tutora 2 tiene grapas, voy a buscar grapas”. Se quedan solos...

La estrategia de dejarlos solos es un intento de hacer autónomos a los alumnos, al igual que en el proyecto G9 (ver capítulo cuarto).

Proceso de creación artística

Se siguieron incorporando materiales nuevos al taller: telas, algodón, cintas... y herramientas: grapadoras. Los alumnos fueron completamente autónomos a la hora de elegir el material, de utilizar el nuevo y el que ya había en el aula-taller; todo estaba a su disposición. *Es imprescindible en un proceso de creación artística que los creadores tengan el material a su completa disposición: tanto el conocer su uso como el lugar donde se encuentran.*

«Los estudiantes experimentan las cualidades del material con el que trabajan. En cierto sentido, el aula ofrece la oportunidad de experimentar una especie de bufé o aparador sensorial... A diferencia de la mayoría de otras clases, sobre todo las de carácter



académico la sensibilidad entra en acción.»

Eisner, 2004: 88

El proceso creativo se inició de nuevo con el objetivo inicial de vestir a sus personajes. Pero las posibilidades fueron infinitas. En esta ocasión, las telas ofrecieron nuevas sensaciones, nuevas maneras de trabajar el material y con ello, otros resultados. Se continuó potenciando la toma de decisiones, la elección y el trabajo autónomo. *Las maestras colaboran con la creación de los alumnos sólo si estos piden su intervención, su actuación fue a nivel técnico simplemente, y en muy pocas ocasiones ofrecen propuestas (ver segundo nivel de análisis, capítulo séptimo).*

En la sesión 8 hubo un incremento en la demanda de ayuda a las maestras, lógico teniendo en cuenta que es la primera vez que los niños trabajan con telas y hacen vestidos. Se les enseñó a los alumnos a juntar dos piezas con la grapadora, puesto que tampoco antes la habían utilizado. Para construir los vestidos, se utilizó como referente visual una camiseta real que se desmontó para observar el patrón y las costuras.

Los alumnos continuaron expresando sus intereses: Kik construye la ropa de un samurái: capa, máscara, espada, etc.; Sam, un hombre con falda, gorro, pañuelo, camiseta, etc.; Miq quiso hacerle una capa al unicornio que acaba transformándolo en un perro; y Kev fue construyendo y destruyendo durante toda la sesión, de modo que al final su toro/vaca acabó sin vestido. *El objetivo/propuesta inicial en muchas ocasiones se va modificando.* Primero Kev hizo una vaca que se convirtió en toro (por deseo propio) y después Miq:

05:18 (8.3) “Primero era un caballo que se convierte en unicornio, ahora es un perro y cojo porque se le ha roto la pata” –le digo a Miq sobre su creación y éste ríe.

Durante toda la sesión, igual que en la anterior, no surgieron conductas disruptivas:



ni tono de voz alto y/o gritos de Miq y Kik, ni temas sexuales y/o palabrotas de Kik. Tampoco participó Jon. Se desarrolló la sesión de forma satisfactoria, considerando que se trata de una actividad difícil y nueva para los alumnos, en un ambiente participativo y tranquilo. Los niños consiguieron recortar telas, graparlas y construir piezas de ropa para su personaje.

02:35 (8:1) A los personajes de barro de Kik y Kev se les rompen las piernas y patas, respectivamente. Las pegamos con cola.

12:52 (8.1) "Mira Mar" –me dice Kev que ha conseguido juntar dos piezas de ropa con una grapa, y está muy contento.

14:05 (8.1) Se incorpora la maestra-tutora 2 y rápidamente Kik le dice "mira que he hecho".

15:04 (8.1) Le enseño a Sam el toro de Kev "¿Kev que le has puesto al toro?" –le digo a Kev- "una bufanda".

15:12 (8.1) "¿Qué le has puesto a tu vaca?" –le pregunto a Kev. "Una bufanda".

01:10 (8.2) Kik pide ayuda y dice "tengo problemas", la maestra-tutora 2 va hacia él y le dice "tienes problemas, a ver", reímos.

02:13 (8.2) La maestra-tutora 2 ayuda a Sam a hacerle una camiseta a su personaje. Mientras ayudo a Miq a hacer la máscara de su unicornio, lo conseguimos y él se pone muy contento. 04:30 (8.2)

Desmonto una camiseta para que vean las dos piezas que la forman, miran muy atentos "ahora vamos a ver la forma de las dos piezas que forman la camiseta, la parte de delante..." y Sam dice "Y otra la parte de detrás". Le comento a la maestra-tutora 2 si quiere colgarla en la pared y me contesta "Sí, molt bé!!".

07:48 (8.2) Sam ha de hacer la parte de delante de la camiseta igual que la de detrás, le digo que las ha de hacer iguales, y por ello le enseño a copiar una para que la otra salga igual. 09:12 (8.2) La felicito, ha conseguido hacerla igual.

09:23 (8.2) "A ver Filomeno ¿cómo vamos a ponerle la camiseta si le has hecho las manos en el bolsillo? Vamos a pensar..." Abrimos la camiseta y la convertimos en chaqueta-capa. 10:44 (8.2) Kik está super contento, ríe. "¿Cómo veis nuestro...?" –pregunto enseñándolo a los otros. La maestra-tutora 2 dice

"¡oi...! ¡qué maco!". Le pregunta a Kik como se llama "Batista" –dice Kik. "¿y de qué trabaja?" –continúa la maestra-tutora 2- "de lucha libre" –contesta Kik. La maestra-tutora 2 ríe, es un tema repetitivo en Kik, así como la maestra-tutora 1 reprimía de forma autoritaria cuando aparecía el tema en las sesiones, la maestra-tutora 2 relativiza y deja que Kik exprese su entusiasmo por el tema.



13:45 (8.2) “¡Ei! Mirar el de la Sam ¿qué le ha hecho Miq?” –digo. Miq responde que una camiseta.
14:20 (8.2) Kev está intentando poner un lazo en el cuerno del toro.
15:05 (8.2) Miq le pone un trozo de tela encima y dice que ya está. Le digo que no va a poder volar.
15:45 (8.2) Kev, después de estar mucho rato intentando ponerle un lazo a su vaca con la grapadora, consigue ponérselo haciendo un nudo.
3:05 (8.3) Me coloco al lado de Miq para ayudarle con la capa de su unicornio. Kev me enseña que ha conseguido ponerle el lazo “muy bien, tú solo” –le felicito.
03:22 (8.3) Les explico que la tela es traslúcida; hablamos de la diferencia con una tela opaca y lo experimentan.
04:40 (8.3) Le digo a Miq que vamos a intentar hacer la capa con un alambre, “a ver si sale, sino, volveremos a empezar” (resolución de problemas, pensamiento divergente). Cuando ve el alambre, Miq dice que es un perro, que lo quiere pasear... Le digo: “era un unicornio, se ha convertido en un perro y además es cojo porque se le ha roto la pata”, reímos.
05:03 (8.4) “Y ahora el Kik ¿Qué le has hecho a tu personaje?” –le pregunto. “Una máscara, una capa, una camiseta, una espada y un cinturón”.
06:18 (8.3) Kik recorta tela para hacer una capa a su personaje. Como recorta muy bien la tela, le digo que ha aprendido... Kik le coloca la capa por delante y le explico que recuerde como la llevan los mosqueteros, ante lo cual la coloca bien. Miq me dice de nuevo que le ayude “pero si te estaba ayudando y me has dicho que el alambre era para el perrito” –le digo y ríe.

08:54 (8.3) Le comento a la maestra-tutora 2 la propuesta de hacer una exposición con los personajes en el pasillo, pero me dice que no durarán nada.
10:32 (8.3) “Esta chica aprende muy rápido, te vas a hacer modista, nos va a hacer los modelitos cuando sea mayor” –le digo a Sam. “Es que me gusta” –responde y ríe. “Mira qué bonito, va de boda” –continúa.
12:30 (8.3) “Mirad mi perrito, guau, guau, guau...” –dice Miq. “Se llama Rex mi perrito...Su, es policía mi perrito” –nos dice Miq.

Finalización del proceso de creación: resultados y reflexión final

13.45 (8.3) “Empezamos a recoger...”

La reflexión final se convirtió en una descripción de los personajes: de cómo iban vestidos. Kik y Sam enumeraron todas las piezas de ropa; Kev y Miq explicaron los cambios de sus animales, el unicornio de Miq pasó a ser perro con correa (alambre) y la vaca de Kev se convirtió en un toro.



Según han ido pasando las sesiones el taller ha ido dotándose de más material, con lo que el momento de recoger se convierte en la clasificación de éste, ya que cada cosa tiene un lugar para guardarla.

«Otra aptitud pedagógica necesaria para enseñar bien el Arte es saber cómo adquirir y colocar los instrumentos y los materiales que deben usar los alumnos para que no falten o estén amontonados y ello no perjudique su trabajo.»

Eisner, 2004: 79

03:14 (8.4) Pasamos a la clase y miramos lo que hemos construido durante la sesión, cada uno verbaliza lo que ha hecho. Pensamos en cómo continuaremos en la próxima sesión: haremos escenarios para nuestros personajes y animales.

04:24 (8.4). Kev ha estado todo el rato trabajando y sólo le ha puesto un lazo en los cuernos.

04:33 (8.4) “¿Qué le has hecho?” –refiriéndome a la ropa del personaje de Sam. “Un gorro, una blusa, una falda, la chaqueta”.

06:54 (8.4) “No es una oveja, es un toro” –le dice Kev a Miq.

Preparación de la siguiente sesión

La decisión de la actividad de la siguiente sesión «creación de un espacio para el personaje» parte de una idea de Miq cuando en la sesión 6, mientras jugaban con el barro y los animales, expuso la idea de poder construir una granja para su unicornio/perro y los demás, Kev y Kik, estuvieron de acuerdo con la idea. *La maestra recoge las ideas de los alumnos e interviene en la planificación para lograr el objetivo/propuesta expuesto.*

07:20 (8.4) “Y el próximo día ¿qué? ¿les construimos un espacio? Por ejemplo tu chico, Sam, puede estar en su casa, en una fiesta ¿dónde puede estar?” –digo y ella me contesta “en la playa”. “¿Qué material necesitaremos? Arena, agua... Y tú Kik ¿dónde quieres que esté tu personaje?” –pregunto a Kik. “En la piscina” –dice Kik, todos escuchan atentos. “¿Y tú Miq?” –le digo. “En la playa” –contesta. “¿tú también Kev?” y Kev asiente.



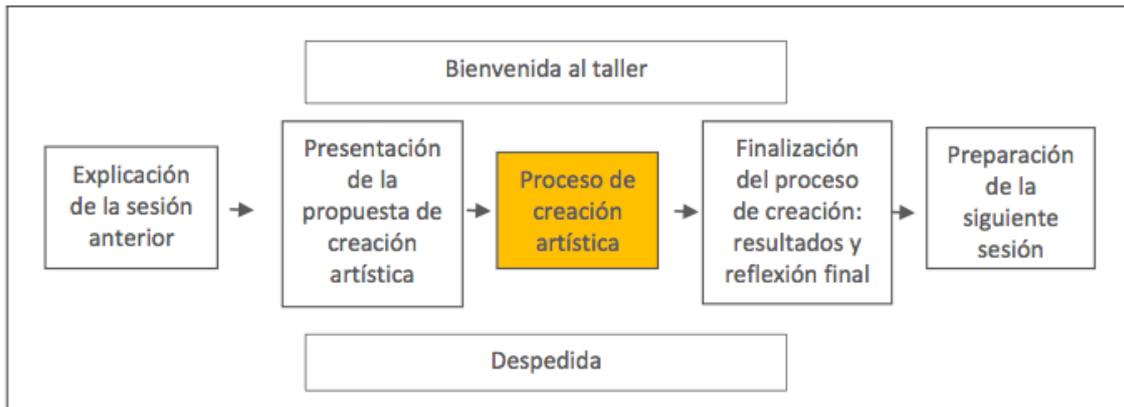




Sesión 9. Creación de un espacio para el personaje

Actividad: Creación de un espacio para el personaje.

Estructura de la sesión



Explicación de la sesión anterior

Se recordó lo que se había hecho en la sesión anterior observando los resultados: el luchador de Kik totalmente vestido con capa, máscara, camiseta, etc., el de Sam, su chico con falda, camiseta, gorro, etc y los animales de Kev y Miq, que después de intentar construir durante toda la sesión acaban con: el unicornio de Miq con una correa de alambre, que desde ese momento él decidió que se convirtiera en perro; y el toro de Kev que únicamente acabó con un lazo en los cuernos. *El proceso de creación artística se puede convertir en un tiempo de experimentación, investigación, descubrimiento, generador de ideas y pensamientos, etc. sin necesidad de unos resultados formales, pero que producen satisfacción y aprendizaje en el alumno ya desde la idea inicial y el proceso.*



Durante el inicio de la sesión ocurrió un incidente con Jon:

A Jon le cuesta entrar en el taller, cuando todos ya estaban dentro él picaba fuerte con las manos en la puerta. Tuvimos que salir del taller a buscarlo y entró en la clase gritando “Batista” “Batista”. Hacía 2 sesiones que no asistía a la escuela, y su familia comentó que había estado enfermo. Tenía su personaje de barro, que construimos entre los dos fuera del horario de la sesión y no lo ha pintado ni vestido que es lo que realizamos durante las dos sesiones anteriores a las que él no asistió. Creo que Jon empezó a sentirse mal cuando repasamos el personaje de Kik pintado y vestido: camiseta, capa, cinturón, máscara y espada.

1:16 (9G1) “Se ha roto la mano” –de su personaje de barro. No le hago caso y sigo explicando. Le da un puñetazo y le rompe la otra mano. Después lo destroza picando contra la mesa. Le digo que no lo rompa más que se puede pegar, y le explico que a Kev y a Miq se les rompió y lo pegaron. Lo acaba de romper sin escucharme. 1:58 (9G1) La maestra-tutora 2 le acerca la papelera para que tire los trozos de su personaje a la papelera, dado que es imposible pegarlo. Le comento que no tenemos ganas de perder el tiempo, le sugiero que se vaya de la clase. 2:28 (9G1) “¿Qué hacemos ahora?” –le pregunto. “Na”. Le digo que porqué está tan enfadado, que qué le ha pasado y me dice que “na”. Se levanta y tira la papelera de una patada y se va. Le dejamos ir y seguimos la sesión con los demás. 09:17 (9G1) Jon da un portazo. Mete la cabeza y grita “capulla” “capulla”. No le hacemos caso en principio. Después le decimos que tendremos que avisar a su familia de su comportamiento. 15:43 (9G1) La maestra-tutora 2 me comenta que Jon había estado toda la mañana muy excitado y le verbalizaba que quería verme y hacer el taller. 05:46 (9G2) La maestra-tutora 2 vuelve al taller y comenta que Jon se queda en la clase viendo un cuento.

Jon pasó la mayor parte del taller fuera, aunque se incorporó por decisión propia casi al final de la sesión.

Presentación de la propuesta de creación artística

Se recordó la actividad que se había decidido en la última sesión: la creación de un espacio/escenario para el personaje creado en barro. La idea inicial de esta actividad/propuesta apareció por primera vez en la sesión 6 cuando los alumnos recrean escenarios con el barro para los animales de plástico (juego simbólico) y Miq comunicó que quería hacer una granja. También, después de construir su unicornio-Pegaso, Miq comentó que quería hacer un cielo. Una vez acabados los personajes se recuperó la idea de construir el espacio/escenario de cada uno.



Miq, Sam y Kev dijeron que querían construir una playa y Kik dijo que su personaje estaría en una piscina.

“Vamos a construir un espacio para estos personajes. Por ejemplo, tu perro puede estar aquí –cogiendo el perro de Miq y situándolo en una cartulina DIN A-2- y ahora tienes que decorar el espacio donde está el perro, por ejemplo, si el perro está en la playa ¿cómo podrías pintar esto? ¿de qué color?” “Azul” – contesta Miq.

Proceso de creación artística

En esta sesión el proceso de creación sólo lo iniciaron tres alumnos: Kev, Miq y Sam. Kik no vino y Jon marchó del taller enfadado después de romper su figura de barro y demostrar así poco nivel de autorregulación. Se les ofreció a los alumnos una cartulina DIN A-2 para iniciar el trabajo, proponiéndoseles la posibilidad de utilizar todo el material e instrumentos que había en el aula-taller.

Todos iniciaron el proceso con pintura después de comunicar su objetivo, aunque más tarde Kev y Miq utilizaron otros materiales: cajas de cartón; también, fotografías de revistas, como en la primera sesión de collage. *Los alumnos incorporan los nuevos conocimientos aprendidos en las anteriores sesiones.*

«La enseñanza de las artes puede reducirse a una serie de actividades carentes de relación entre sí y que no desarrollan las aptitudes que conducen al dominio y a la satisfacción. Crear tareas donde se pueda usar lo que se ha aprendido y que permitan establecer conexiones entre lo que se ha aprendido en el aula y el mundo exterior es una de las necesidades fundamentales para la enseñanza de las artes.»

Eisner, 2004: 80

Al final de la sesión se incorporó Jon:



12:52 (9G2) Le dejo mi bata porque no tiene y le digo "Toma petardo, a ver si nos ayudas". Recordamos que cuando estuvimos en la clase juntos (hace dos cursos) fuimos al circo. 09:57 (9G3) Kev escribe la palabra "tickets" para su taquilla, sin ninguna ayuda. 11:00 (9G3) Consigue enganchar la taquilla al lado de la pista.

Jon llegó en el momento que se necesitaba arena, y fue capaz de ir a buscarla y traerla. Se integró de nuevo en el taller pintando con pegamento y arena. Más tarde realizó pinturas abstractas con pintura y estampación. Todas las técnicas que trabajó las había aprendido en sesiones anteriores.

Fue en esta sesión cuándo se decidió el tema del circo para seguir trabajando en el taller de creación. La propuesta la hizo Miq y los demás la aceptaron.

Finalización del proceso de creación: resultados y reflexión final

Los resultados de esta sesión fueron: Sam realizó un escenario de playa (pintura en dos dimensiones) para su personaje, Miq y Kev, las pistas de un circo con taquilla y taquillera (en tres dimensiones) y Jon creó una serie de pinturas abstractas expresionistas (técnica de dripping). Durante este proceso de creación artística, Jon consiguió autorregular su conducta, acabando el taller orgulloso de lo que había hecho; totalmente en libertad, con autonomía e independencia. *Igual que las obras del movimiento expresionista abstracto que aparecen tras el dolor y la incomprensión que supuso la segunda guerra mundial; las obras de Jon son el resultado de un momento de rabia personal debido a su incapacidad de poder quedarse en el taller, deseo que había verbalizado antes de la sesión. A través de las obras canalizó su rabia de una manera constructiva; y no destructiva como había hecho otras veces.*

En ningún momento se pretendió que Jon explicara en lenguaje verbal sus obras: las



realizó y las dio por finalizadas.

«Todos se empeñan en comprender el Arte. ¿Por qué no se intenta comprender el canto de los pájaros? ¿Por qué nos gustan las flores, la noche, lo que nos rodea, sin que intentemos comprenderlo? Pero, cuando se trata de un cuadro, la gente piensa que lo tiene que comprender. Si fueran capaces de entender que un artista crea porque tiene que hacerlo, que él es sólo una parte insignificante del mundo, y que no deben prestarle más atención de la que le prestan a otras muchas cosas que nos proporcionan placer y que sin embargo no las podemos explicar.»

Picasso, cit. en Walther, 1999: 62

Con estas reflexiones de artistas, no se intenta igualar las obras de arte con los resultados de los alumnos; pero sí comparar a los creadores por lo que tienen en común: la experiencia del proceso de creación artística. Se pretende buscar la esencia de lo que significa este proceso desde la persona creadora; lo que representa a nivel de experiencia humana. Y quienes mejor que los artistas para hablar de ello.

El nivel de confianza de la maestra en el proceso de creación de los alumnos ha de ser elevado; contribuye a este hecho que el enseñante de Arte, como dice Eisner (2004) haya vivido el proceso de creación de manera personal; que se reconozca en el proceso de creación de los alumnos: con sus inseguridades, placeres, retos, sorpresas, etc.

Preparación de la siguiente sesión

Se acabó la sesión pensando en lo que haríamos en la siguiente y decidiendo los materiales que se necesitarían: empezaba el tema del circo.



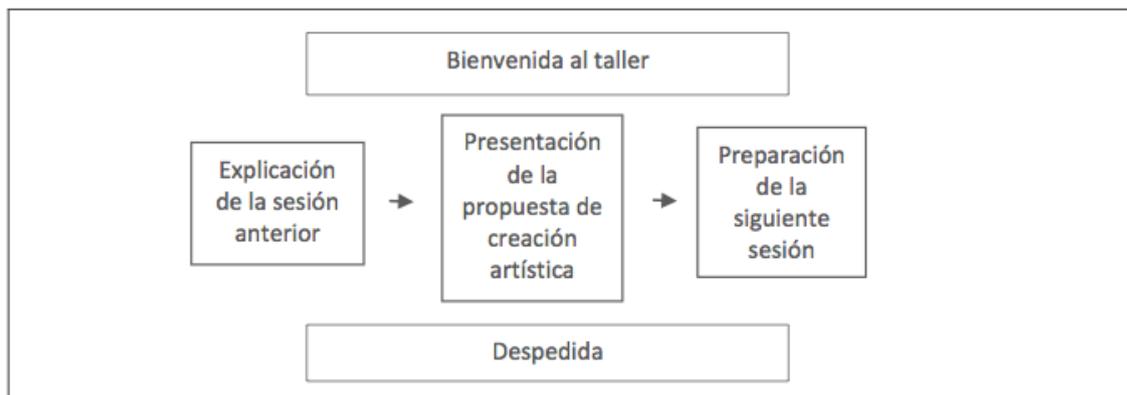




Sesión 10. Presentación del vídeo del circo de Alexander Calder

Actividad: Presentación del vídeo del circo de Alexander Calder.

Estructura de la sesión



Explicación de la sesión anterior

Por medio de la conversación colectiva recordamos:



01:46 (10G1) “Què farem avui?” –dice Miq. Le contesto “Ahora lo voy a explicar”. 01:55 (10G1) “Vamos a hacer aquello del circo” –recuerda Miq. Repasamos entre todos lo que hicimos en la anterior sesión. Kik también dice que trabajaremos el tema del circo, imitando a Miq, le comento que él no estuvo, que no lo puede saber, me contesta que estuvo malo. “El otro día estuvimos con los muñecos de barro... ¿recordáis que hicimos un personaje?” primero lo hicimos en barro y luego le pusimos ropa. El otro día hicimos el espacio donde están estos animales. ¿Qué animal hiciste tú Kev? -contesta Kik- “Un toro”. 03:29 (10G1) “Mi personaje estaba en el circo”- dice Miq. “Y el tuyo”- le digo a Kev y contesta “En el circo también” 03:38 (10G1) Jon interrumpe con las pinturas que hizo en la última sesión que estaban colgadas en el pasillo, le comento que porque las ha traído, dice que para verlas. 03:50 (10G1) “Son los pies del Jon” –dice Miq. 03:54 “Vale esto es lo que hizo Jon. Jon en la sesión anterior se enfadó y rompió su muñeco y nosotros estuvimos trabajando” –le explico a Kik- “Ellos –Kik, Kev y Sam- empezaron a hacer el escenario de un circo, la pista, la pintaron y le pusieron arena”. 04:32 (10G1) “I ara que tenim que fer? No sé” -sigue Miq. “Vale, nos quedamos ahí, ahora vamos a ir a buscarlo y veremos. ¿Y qué hizo el Jon?” –sigo comentando todas las pinturas que hizo Jon. 05:09 (10G1) Repasamos las técnicas que utilizó Jon en su trabajo; Kik, Kev y Jon siguen mi discurso muy atentos; Jon también participa en la explicación del proceso de realización de sus pinturas. 06:14 (10G1) Le comento a Jon si quiere llevarse las pinturas a casa para colgarlas en su habitación, contesta que no le dejan. Entonces cambia su actitud y se niega también a colgarlas fuera en el pasillo.

Hay alumnos que en el proceso de creación verbalizan el deseo de llevarse a casa la obra que están creando y en otros casos, es a la inversa. Como ocurre con nuestro grupo de alumnos, algunos constantemente verbalizan su deseo y para otros, en cambio, hablar de la familia puede ser motivo de inquietud y malestar.

Los alumnos muestran entusiasmo al recuperar sus trabajos.

09:48 (10G1) Enseño la pista de Miq, se pone contento y junta las manos restregándolas con movimiento nervioso.

Al iniciar la sesión, la maestra-investigadora sintió mucha calor, pese a ello los alumnos llevaban muchísima más ropa y no decían nada. *Parecen poco conscientes de sus sensaciones.* Esta situación se repite varias veces a lo largo de la secuencia didáctica.



00:12 (10G1) “¿No tenéis calor? Hace mucho calor. ¿No tenéis calor? Parece que la calefacción está muy alta” Todos nos sacamos jerséis y nos ponemos las batas. Parece que todos tenían calor pero no hacían nada.

Presentación de la propuesta de creación artística

Después de enseñar las pistas del circo, trabajos de Kev y Miq de la sesión anterior, se retomó el proyecto circense. Se les propuso ver el vídeo del «Circo» de Alexander Calder como referente visual y técnico.

12:57 (10G1) Comentamos los trabajos hechos en la sesión anterior: las pistas de circo. Quieren seguir con el tema. Les comento si recuerdan todos los personajes que salen en un circo, me contestan que no. Les propongo ver un vídeo sobre el circo. Les explico que el señor que ha construido el circo que les voy a enseñar es un artista que se llama Alexander Calder, y que se han de fijar bien en como construye los personajes para después poder hacer los nuestros.

14:30 (10G1) Nos vamos a ver el vídeo del circo del Calder a otra clase con pantalla grande. Jon deja de hacer su composición con los trozos de sus pinturas que está recortando.

14:00 (10P1) Ante de empezar a ver el vídeo les comento que se fijen bien en los materiales que utiliza y como construye los personajes; que después de ver el vídeo iremos a la clase y decidiremos que actuaciones circenses y personajes de circo queremos hacer.

17:36 (10P1) Les comento que después de hacer nuestro circo podremos hacer una presentación para los otros niños de la escuela.

Jon no aguantó el vídeo y marchó de la clase:



16:30 (10P1) Ya en la clase en la que vamos a ver el vídeo, Jon empieza a dar palmas fuertes y a gritar. Está sentado al lado de Kik. Sigue con sus conductas disruptivas diciendo palabrotas “maricón”, “es maricón”, “mierda”... Jon se calma, y mira atento la pantalla.

10:30 (10P2) Jon se levanta, le digo que se siente con sus compañeros o que se vaya. No hace caso y le ignoramos. 11:37 (10P2) “no vale na” –dice Jon que sigue levantado. Le vuelvo a decir que se vaya, me contesta “vete tú”. Me levanto a buscarlo y le digo “te sientas o te piras”, se sienta y sigue mirando el circo. 12:20 (10P2) Jon empieza a molestar a Kik. 12:59 (10P2) Se levanta y se va dando un portazo. 13:00 (10P2) Jon abre la puerta y mira desde fuera. 13:30 (10P2) Jon vuelve a entrar. Se sienta y molesta a Kik y a Kev. La maestra-tutora 2 interviene y le dice que se esté quieto, no le hace caso y vuelve a molestarlos. Le quito la silla y cae al suelo, y a continuación le sacamos de la clase arrastrando entre la maestra-tutora 2 y yo. Kik también sale de la clase corriendo, pero la maestra-tutora 2 lo coge y lo sienta de nuevo. Miq y Kev siguen entusiasmados con el vídeo. 15:40 (10P2) Volvemos a dejar entrar a Jon, él me dice que vaya y grita “maricona de mierda” con tono lloroso, empieza a perder el control. Se calma y seguimos viendo el vídeo. “Putá, maricona, de mierda” –sigue gritando. 17:36 (10P2) Se quita la bata (llevaba la mía), me la tira a la cabeza y se va de la clase de nuevo, dando otro portazo. Kik se tira al suelo, mas no le hacemos caso. 00:45 (10P3) Jon vuelve a abrir la puerta para entrar, lo echo y me quedo en la puerta para que no entre. Se va. Mira por la ventana de la puerta. Kik se tira en el suelo y la maestra-tutora 2 lo saca también al pasillo. Miq y Kev siguen mirando el vídeo como si no pasara nada. 03:16 (10P3) La maestra-tutora 2 sale también al pasillo.

Mientras iban viendo el vídeo del circo de Calder, Miq i Kev iban verbalizando los personajes que iban saliendo. Sobre todo Miq que se emocionó muchísimo durante el visionado del vídeo.

De cuando en cuando, Miq junta sus manos las aprieta, las restriega, tensa la cara abriendo la boca... movimientos que demuestran excitación. Igual que la mayoría de veces que consigue hacer algo que quería.

10:14 (10P2) Les comento que también podremos poner música a las actuaciones de nuestro circo.

Preparación de la siguiente sesión

Al volver a la clase se decidieron las actuaciones de circo que se querían construir. Esta sesión sirvió para planificar las actividades de las siguientes con el tema del circo. Hicieron propuestas de posibles actuaciones, nombres, etc. Miq, Kik y Kev estuvieron atentos.



5:48 (10P3) Se acaba el vídeo y les propongo volver a la clase para planificar lo que vamos a hacer. 00:14 (10G2) Escribo en un folio las ideas de Miq y Kev sobre lo que vamos a hacer. 00:25 (10G2) Vuelve Kik a la clase. 02:30 (10G2) Escribo en dos listas: en una la actuación que haremos y en otra el material. Siempre escribo grande y con mayúsculas, pues es la manera en la que están aprendiendo a leer. Miran con atención mientras escribo. Apunto quién hará cada personaje en la actuación. 06:15 (10G2) La maestra-tutora 2 vuelve y le explicamos todo lo que hemos decidido hacer: la actuación número uno, el presentador, el muñeco de Kik, después saldrá el león... Kik y Miq intervienen en la explicación. 07:58 (10G2) Le propongo a la maestra-tutora 2 si junto a los alumnos pueden elegir el nombre del circo en horario de clase: elegir varios, votar uno... Su asiente "lo podremos hacer para el siguiente jueves". Para finalizar, 14:10 (10G2) "Podemos empezar el próximo día con la primera actuación, vosotros tenéis deberes, elegid el título". 15:02 (10G2) Vuelve Jon, se asoma por la puerta. Le digo si él va a querer participar en nuestro circo. Miq dice que él será el público. Jon entra. Le propongo a la maestra-tutora 2 si les puede escribir a los padres lo que vamos a hacer en la próxima sesión para que traigan material.

Fueron surgiendo ideas por parte de todos los participantes y se planificaba entre todos las actuaciones del circo con entusiasmo. A partir de ese momento compartimos un proyecto artístico para todos: «el circo», como fue para Alexander Calder en su momento.

«Una dinámica de grupo intensificadora conduce a un resultado imprevisible.»

Christine and Irene Hohenbüchler², cit. en Grosenick, 2001: 24

El trabajar en un proyecto común implica aparcarse a la persona creadora individual y pone de relieve la «autoría múltiple».

Jon se incorporó al final de la sesión colaborando en las decisiones. Finalmente fue capaz de autorregularse, aunque necesitó de un tiempo de estar fuera del grupo.

2 Christine and Irene Hohenbüchler (1964, Viena, Austria) artistas visuales y plásticas. Son gemelas y trabajan juntas desde 1988. Exponen sus pinturas, esculturas e instalaciones tanto en reconocidos espacios de exposición como en lugares donde las presentaciones artísticas son poco frecuentes como cárceles y hospitales psiquiátricos.



16:45 (10G2) Jon se sienta, tranquilo y escucha. “En esta clase si trabajáramos todos juntos –mirando a Jon- todos juntos, nos saldría una cosa muy chula, porque no es lo mismo hacer una cosa uno sólo que todos juntos, cómo un equipo, imaginaros si en un equipo de fútbol sólo jugaran dos jugadores, no podrían. Nosotros podemos ser un equipo: la maestra-tutora 2, el Miq, el Kev, el Kik, la Mar y cuando venga, la Sam. Montamos un equipo que construirá un súper circo. Pero si funcionamos que éste se enfada, que la maestra-tutora 2 ha de buscarlo por ahí, pues no funciona, saldrá un churro...¿quieres que te lo expliquemos? –dirigiéndome a Jon- el próximo día traeremos material para construir un circo, la actuación que hemos pensado es, que tú puedes incorporar cosas nuevas... -reparamos la actuación y quién hará cada personaje...” Jon sigue escuchando muy atento, sin hablar...

En esta sesión, se pidió a los alumnos que colaboraran trayendo material para la siguiente sesión. *El pedir la colaboración de los alumnos exige la implicación desde fuera de la escuela, y también, de las familias.*

Repaso la lista de material para que el próximo día traigamos todos materiales: corcho, alambre... Les comento también que les traeré un vídeo del “Cirque du soleil” para que lo puedan ver durante la semana y se fijen también en los personajes que aparecen y en las actuaciones.

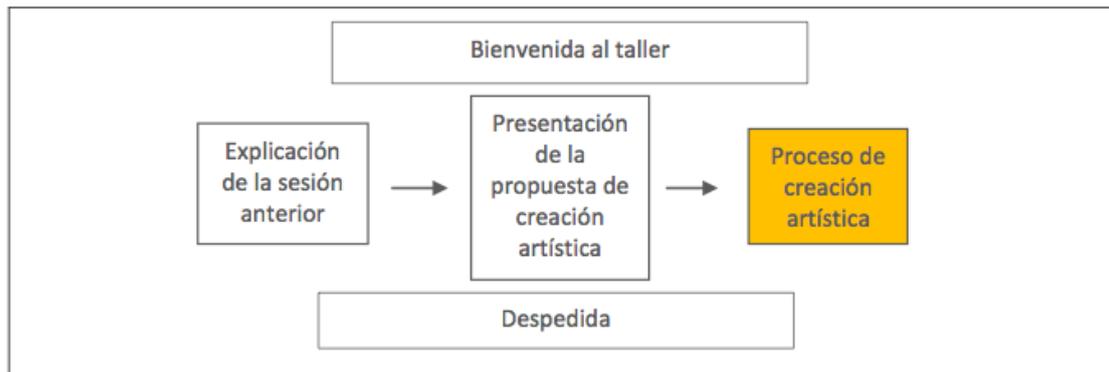




Sesión 11. Construcción de elementos de circo (1)

Actividad: Construcción de elementos de circo (1).

Estructura de la sesión



Explicación de la sesión anterior

00:13 Empezamos explicando a Sam lo que hicimos durante la sesión anterior y la elección entre todos de trabajar el tema del circo: un proyecto artístico común. “Sam, tu puedes unirse a trabajar el tema del circo con todos o seguir con tu trabajo”. También repasamos las decisiones que tomamos en la última sesión sobre las actuaciones de circo que íbamos a construir entre todos.



Presentación de la propuesta de creación artística

Volvemos a visionar el vídeo de Calder en un portátil en el taller para fijarnos en como Calder había construido sus personajes, ahora sabiendo lo que queríamos hacer. “Os tenéis que fijar como construye sus personajes: con tela, con corcho, con alambre...” “con madera” –dice Jon. 15:36 (11G1) “Jon fíjate como hace la carpa” 16:05 (11G1) “¿Has visto Sam cómo la viste? ¡Como tú hiciste la ropa a tu personaje de barro!” –comento. 16:50 (11G1) “Ya” –dice Jon medio estirado encima de la mesa; le contesto que un poquito más para coger ideas y poder construir nuestros personajes, sino no sabremos hacerlo. 1:56 (11G2) “¿De qué está hecho este personaje?” “De alambre” –contesta Jon. 03:00 (11G2) Les muestro también mi inseguridad en la actividad “No sé si podremos construirlo, lo haremos a nuestra manera”. Kev habla más que en la sesión anterior, comenta lo que va saliendo “una casa, un león...” 08:40 (11G2) “¿Con qué ha hecho el león?” –pregunto. “Con alambre y lana” –comenta Jon.

Jon empezó a inquietarse mientras veíamos el vídeo y mostró problemas de atención.

En este segundo visionado del vídeo no sólo Jon se impacientó, también Miq “quiere construir”. *Estas ganas de empezar el proceso de creación demuestran la motivación por esta actividad, un aumento de la seguridad personal ante el reto que la actividad/propuesta puede significar y un aumento de la confianza en ellos mismos y en el grupo.*

09:45 (11G2) Acabamos de ver el vídeo y Miq comenta “no construiremos nada hoy”. Le contesto “Sí, ahora”. Empezamos repartiendo lo que va a hacer cada uno. 11:17 (11G2) Jon está mal sentado, le comento que se siente bien “¿Ya empieza el show?” –le pregunto. Le insisto en que se siente bien, no lo hace y lo ignoro. 12:15 (11G2) Vuelvo a insistirle a Jon para que se siente bien. 12:30 (11G2) Interviene la maestra-tutora 2 y quita la silla a Jon.

En esta sesión se incorporó al taller material nuevo para seguir creando. Nos sirvió de referencia el material que utilizó Calder en su circo.



14:55 (11G2) Muestro todo el material que hemos traído y que podrán utilizar libremente, repasamos la lista de material que elaboramos en la anterior sesión y voy mostrando y clasificando el material: cuerdas de dos tipos, ropa blanca para la carpa, alambre, tapones de corcho, chapas, cajas de cartón, plastelina, alicates, botellas, tetra briks, cajas de cartón, cucharas de plástico, conchas, lanas, telas, maderas... Enseño una huevera abierta y comento que podría ser, Miq contesta 18:30 (11G2) "la camilla"

Al acabar de ver el vídeo se recuperaron las decisiones sobre las actuaciones que se habían concretado y planificado durante la sesión anterior: «Un pistolero sale a la pista con su caballo y lo mata, viene a buscarlo un enfermero». Así lo decidieron entre todos; era una adaptación de unas actuaciones del vídeo de Calder. En un principio, se decidió utilizar los personajes que se hicieron en barro como personajes de la actuación.

Hasta esta sesión, los alumnos crearon sus obras por interés y deseo individual; y que fueran mejores o peores sólo les afectaba a ellos. Sin embargo, *el iniciar un proyecto de creación artística común supone que cada alumno ha de concretar una parte a desarrollar de manera individual. Ello implica un compromiso más grande en relación a lo que habían hecho hasta ese momento: cada alumno tiene un papel diferente en el proyecto común, son responsables de una parte para la construcción del todo.* Los materiales, las técnicas, los instrumentos, etc. habían aumentado; todo podía ser posible y así pasó.

Se acabó la presentación con la muestra de todos los materiales nuevos y los instrumentos necesarios para construir con ellos.

«Pero la enseñanza del Arte es algo más que revelar una nueva orientación a la percepción del mundo visual, por muy importante que ello pueda ser. Este algo más del que hablo se refiere al desarrollo de las formas de cognición que activan posibilidades imaginativas y se plasman en el uso de aptitudes técnicas para transformar lo que la imaginación ha producido dentro de las posibilidades que ofrece el material que se tiene a mano.»

Eisner, 2004: 94



Proceso de creación artística

Una vez decidieron qué personaje iba a construir cada alumno, empezaron a dibujarlo y después a moldearlo con plastilina: Miq quiso construir la jaula y el caballo, Kev decidió hacer el pistolero, Sam escogió al enfermero y Jon optó por iniciativa propia por hacer la carpa del circo.

En esta sesión empieza un proyecto de creación artística común, «el circo». *Los proyectos de creación artística, en los que la actividad y el tema se comparten y donde cada alumno ha de construir una parte para lograr el todo, se convierten en un trabajo cooperativo, en el que la participación de todos es importante y necesaria. Se les pide compromiso a los participantes para realizar el proyecto común y se les manifiesta confianza, en ellos y en sus capacidades. Se inició así una aventura con el gran reto de construir con material de reciclaje un circo: un pistolero, un caballo y un enfermero, a la manera de un gran artista.*

03:05 (11G3) Kev acaba de hacer el dibujo del pistolero y le invito a que lo construya con el material que él quiera, entre todo el que está a su disposición y que hemos enseñado previamente; también a Sam y Miq les digo que piensen en como construirán sus personajes. Jon ha empezado a pintar la carpa, con una sábana blanca y pintura roja.

Trabajan entusiasmados, cada uno en su proyecto. Todos en un proyecto común: la realización de una actuación de circo.

02:25 (11G4) Kev, Sam y Kik utilizan sólo la plastelina.

03:40 (11G4) Sam dice que ya está, pero su enfermero es plano; le comento que como lo sacaremos a hacer la actuación.

04:00 (11G4) Sam coge un tetra brick y Miq una botella de plástico.

Se intenta que las emociones aparezcan en los alumnos a fin de que éstos se hagan conscientes de su estado, y así poder aumentar el conocimiento sobre ellos mismos y aprender a autorregular dichas emociones.

5:31 (11G4) “Hemos de recoger, ahora que estábamos animados”.



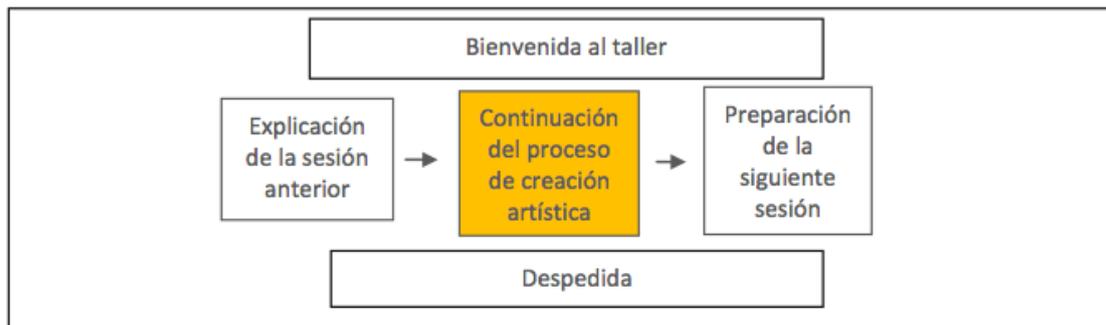




Sesión 12. Construcción de elementos de circo (2)

Actividad: Construcción de elementos de circo (2).

Estructura de la sesión



Explicación de la sesión anterior

Se empezó la sesión enseñando el material nuevo. Jon trajo muchas cosas. Todas estas novedades se distribuyeron en una mesa explicando los materiales y sus características: duros, blandos, translúcidos, transparentes, etc. También se repasó lo que cada uno hizo en la sesión anterior y cada alumno explicó lo que iba a realizar en ésta. Se revisó el enfermero de Sam y entre todos se le dijo lo que le faltaba. Además se volvió a repasar la actuación de circo que íbamos a construir entre todos para que Kik eligiera lo que quería hacer (no había asistido a la sesión anterior y sus compañeros habían tomado decisiones). Kik decidió continuar con la actividad de la sesión 9 a la que no asistió (construir un espacio/escenario para el personaje de barro) e indicó que quería construir un ring. Kik no pidió ayuda ni referentes y empezó a trabajar.

Se intentó que cambiara la dinámica del taller invitando a los alumnos a que se movieran



libremente por el aula-taller: para pensar, elegir, descubrir, experimentar, crear...

08:50 “¿Empezamos cada uno a su ritmo?” –les digo. 09:29 (12G3) “Arriba, sillas fuera, a trabajar”.

«El aula de Arte ofrece un contexto con libertad de movimiento donde los estudiantes pueden interactuar entre sí...»

Eisner, 2004: 87

Continuación del proceso de creación artística

La dinámica del taller cambia, los alumnos se mueven por el taller tranquilamente buscando materiales, instrumentos para trabajar... cada uno tiene un objetivo individual que ha decidido para una finalidad común: la creación de los personajes de un circo para una actuación.

Jon se colocó en un rincón de la clase con una mesa pequeña para construir una jaula con madera, nuevo objetivo; empezó a serrar y dijo «estoy en mi taller». Se mostró muy motivado con la actividad que había elegido. El material es sugeridor de nuevas ideas de creación.

01:22 (12G2) Jon le ha cortado una madera a Kik para hacer su ring.

En esta sesión se consigue totalmente la dinámica de un taller de creación artística con diversidad de materiales que nos permiten experimentar, descubrir, investigar, crear... plasmar su expresividad; en el que la elección y la toma de decisiones es constante. Y la importancia del desarrollo de un proyecto individual y de otro común. La mayoría de materiales plásticos están presentes, etc. todos los alumnos entran en la dinámica, se mueven con tranquilidad por el taller cada uno en su tarea: independientes y autónomos. No aparece ninguna conducta disruptiva, autorregulan sus comportamientos y autogestionan su actividad.



«Yo detesto a la gente que habla de lo bello ¿Qué es lo bello? ¡En la pintura hay que hablar de problemas! Los cuadros no son otra cosa que investigación y experimento. Nunca pinto una obra de arte. Todos mis cuadros son investigaciones. Yo investigo constantemente...»

Picasso, cit. en Walther, 1999: 51

Desde que decidimos empezar a trabajar Miq me pide ayuda “Mar ¿me ayudas?”. 14:46 (12G1) Entra una maestra al taller y Miq le dice “Hola, Eva, estem treballant”. 03:25 (12G2) Le estoy ayudando a Miq a hacer las ruedas de la jaula del león. 03:50 (12G2) Kik pide ayuda; le digo que se levante y busque material. Kik lo hace. 04:05 (12G2) Kev pide a la maestra-tutora 2 que le aguante la botella, ya que está intentando con celo unir la cabeza de su personaje, que consiste en un rollo de papel del wáter. 09:30 (12G2) Jon ayuda a Sam a pegar los pies de su enfermero. 2:30 (12G3) Le comento a Kik si no tiene calor, y él dice que sí, le digo que porque lleva tanta ropa y me dice que se la pone su madre. Yo le comento que le ha de decir que en el colegio hace mucho calor y que necesita menos. 05:10(12G3) Kev me pide ayuda con las piernas de su pistolero para que se lo aguante. 06:44 (12G3) Enseño el pistolero de Kev a todos, remarcando cada una de las partes. Todos miran emocionados. 10:17 (12G3) Le va a hacer los ojos con unas chapas.

La presencia física de tantos materiales hizo que la tarea de decidir fuera más difícil. *Se intenta que no exista ninguna presión por parte del adulto exigiendo logros. Se valora el «estar» en el taller: investigando, descubriendo, etc., aunque no se obtengan resultados formales:*

03:22 (12G3) “Mar, ayúdame” –dice Jon- “¿Qué quieres? Oye no te preocupes si no sale nada, estás experimentando con material nuevo...”.

Existieron momentos de temor durante la sesión al sentir que la actividad era compleja y que podía sobrepasar las capacidades de los alumnos. Todos estuvieron implicados en el proyecto, incluso Kik que se enfadó en un momento dado. Pero Kik expresó sus emociones de una manera controlada, sólo verbalizó su enfado. Al final, fue capaz de crear y obtener satisfacción aunque no lograra sus objetivos (en otras ocasiones lo había conseguido).



14:08 (12G2) Kik pide ayuda pero como no le hacemos caso dice “se acabó, ya no hago nada, se acabó”.
12:09 (12G3) Kik se hace una pulsera con un trozo de la caja de patatas Pringles, Miq repite. “Si aquí tenemos un super creador” –digo refiriéndome a Kik-. También se hace un tambor con el resto del bote de las patatas.

Los alumnos son capaces de cambiar de actividad si no sale lo que están haciendo y aceptan la frustración que eso provoca. También son capaces de programar otros objetivos, hacer el proceso con entusiasmo y conseguirlos con éxito, dejando atrás lo que no han conseguido para quizás retomarlos en otro momento.

16:29 (12G3) Al final de la sesión muestro todos los trabajos que han hecho como si fuera la presentadora del circo: “Tenemos el circo Batista –señalando el cartel de Jon- que presenta la carroza de los animales –el trabajo de Miq- el super pistolero –el muñeco de Kev- y el enfermero –el trabajo de Sam- y el músico –señalando a Kik que sigue tocando su tambor con las pulseras puestas.
18:00 (12G3) Kev consigue hacerle una pistola al pistolero y enganchársela.

La maestra-tutora 1 reprendía a los alumnos cada vez que nombraban el nombre de Batista, Pressing Car, decidido por ellos. Era una manera de llamar la atención de la maestra-tutora 1 que cayó en la provocación. La maestra-investigadora y la maestra-tutora 2 ignoraron los comentarios e incluso los utilizaron. Los alumnos dejaron de insistir en el tema cuando vieron que no se les hacía caso. *Se han de respetar los intereses de los alumnos aunque el adulto crea que no tienen valor, los alumnos pertenecen a otra generación y poseen otro imaginario, experiencias y deseos.*

Se consiguió que los 5 alumnos trabajaran en su objetivo. Era la primera vez que cada uno construía cosas tan diferentes, aunque el tema era común: Jon intentó construir una jaula con madera y acabó haciendo un cartel con el nombre del circo; Kik no consiguió su circo, pero fue capaz de construirse unas pulseras y un tambor con un paquete de patatas fritas; Sam inició la construcción de su enfermero con un recipiente de cartón a diferencia de Kev que hizo su pis-



tolero con una botella de plástico y a partir de ahí, los dos fueron representando las diferentes partes de los personajes con los materiales que tenían a sus alcance: Kev hizo los ojos con unos corchos, Sam con chapas de botella, etc.

En la representación artística se da un proceso de simbolización facilitado por la forma del material y el deseo de lo que se quiere construir: por similitud de forma, por las características del material...

«La representación, al igual que la sensibilidad y la imaginación, también desempeñan unas funciones cognitivas de importancia fundamental... En primer lugar, podemos concebir que la representación se dirige a transformar los contenidos de la conciencia dentro de las limitaciones y las oportunidades que ofrece el material... La representación estabiliza la idea o la imagen en un material y hace posible entablar un diálogo con ella.»

Eisner, 2004: 22

Preparación de la siguiente sesión

18:14 (12G3) Empezamos a recoger... "Pensemos, la semana que viene, Jon ha de hacer la carpa, y los demás continuaremos".

Se propuso de nuevo que los alumnos trajeran materiales de casa, como los que utilizaba el artista del vídeo que habíamos visto y de los cuales habíamos hecho una lista.



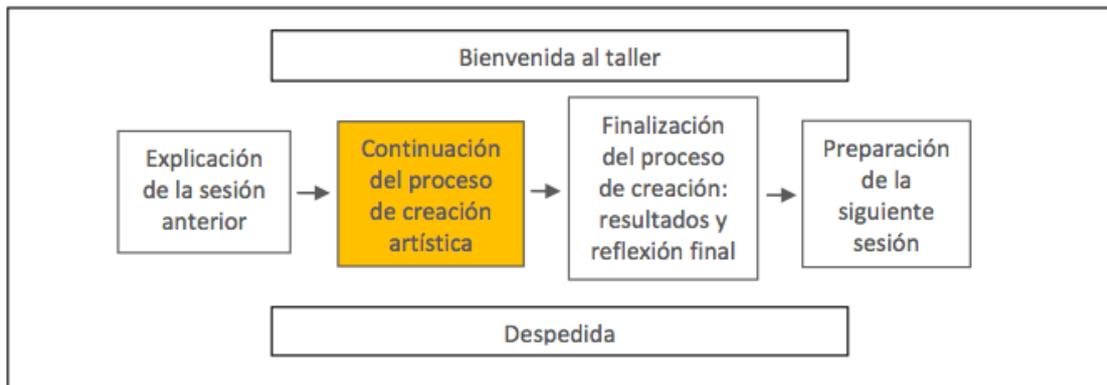




Sesión 13. Construcción de elementos de circo (3).

Actividad: Construcción de elementos de circo (3).

Estructura de la sesión



Explicación de la sesión anterior

“A ver, por aquí teníamos el carro que hizo Miq” –comento mientras todos están sentados con los trabajos de la sesión anterior delante. “Kev ¿el pistolero qué hacía en la primera actuación?... Salen a la pista y...”

01:28 (13G1) “Vamos a hacer un ensayo de la actuación” –digo. Colocamos una de las pistas en una mesa y también el cartel de Jon... a Kik se le rompe la cabeza del presentador- “Señoras y señores la primera actuación que será el pistolero” –sale Kev con su pistolero- “Kev y sus animales, saludavosotros aplaudir”- sale Miq con sus carros y los dos animales que construyeron en barro, el toro y el perro...el pistolero dispara a los animales y sale el enfermero de Sam y recoge los animales”.

Continuación del proceso de creación artística

Al acabar el ensayo de la actuación de circo con los personajes que se habían creado, cada alumno se puso a trabajar para conseguir su objetivo.



Jon como sabía que iba a acabar de pintar la carpa se trajo ropa de recambio para pintar, salió a la terraza que tenemos en el taller y se puso a trabajar, actuando solo. Él eligió los materiales y buscó la sábana blanca que ya había empezado a pintar.

La actividad no siempre es fácil y a veces supone un reto. Esto obliga a los alumnos a buscar estrategias personales y sociales para conseguirla, como el pedir ayuda al adulto, a sus compañeros, etc.

09:27 (13G1) “Mar, venga” –me dice Kik para que le ayude en la construcción de su personaje, le digo que lo haga él sólo, que levante el culo de la silla y busque.
12:50 (13G1) “Nadie trabaja sentado...” -le digo a Kik.
13:26 (13G2) “No hay amarillo” –dice Kik. “Levántate y busca” –le respondo. Busca otro bote de pintura amarilla de la estantería de material.

«Moverse por la clase no se prohíbe; si los estudiantes necesitan algo, se espera que vayan a buscarlo.»

Eisner, 2004: 101

03:20 (13G2) Jon ha estado todo el rato en la terraza pintando la carpa, él solo “Mar, ya no queda pintura”.

La idea ideal se va modificando en el proceso de creación. Así, Kev coge tela marrón para hacer el gorro, pero mientras la manipula dice que hará unos pantalones, y además al observar su proceso de trabajo veo que el trozo de tela que ha recortado lo coloca en diferentes lugares del personaje, como falda, como sombrero, como capa... «¿cómo acabará?» Mientras manipula los materiales Kev va pensando en la decisión y creación final que va tomando forma en el transcurso del proceso de creación.

«Los niños necesitan caminar por muchos caminos para encontrar el sentido de lo visual, de las sensibilidades, de la lógica y de lo imaginario, de los sentimientos y de la emoción. El taller es el lugar donde los lenguajes pueden investigarse y perfeccionarse en



una atmósfera buena y acogedora. Con alternancias de formas, técnicas, instrumentos y materiales, sobre temas para elegir o ya acordados, prefiriendo a veces lo figurativo y a veces lo informal, a veces creando grandes murales y trabajos en grupo, a veces carteles publicitarios donde has de comprimirlo todo en forma de comunicación simbólica o en ilustración de textos, o en pequeños proyectos a escala, robando la profesión a los arquitectos. Lo importante era ayudar a los niños a encontrar los estilos propios intercambiando con los amigos, talentos y descubrimientos.»

Malaguzzi, L., 1996: 70

La representación seguía utilizándose:

15:07 (13G1) Kik coge un palo y hace como si fuera una espada.

Miq estaba trabajando con cuerda y se le ocurrió que con ella Kev podría construir un látigo para su pistolero. Kev hizo suya la idea y construyó un látigo y lo pegó a su pistolero en la cuchara que representaba la mano. El material es sugeridor de representaciones.

05:45 (13G2) Mientras Miq está haciendo la cola de su león con cuerda le dice a Kev “podrías hacerle un látigo al pistolero”.

Se trabaja el esfuerzo y la insistencia en los objetivos propios, en lo que se quiere conseguir.

06:26 (13G2) Miq dice que no le sale, le digo que insista que le saldrá.

La interacción entre todos los participantes va mejorando a medida que pasan las sesiones. Influye en los resultados de creación y en la autorregulación y autogestión de los alumnos, empiezan a desaparecer las conductas disruptivas; de esta manera el ambiente es más tranquilo y relajado.



02:02 (13G2) Nos reímos con la maestra-tutora 2, ya que comenta que cuando veamos el vídeo diremos “Esto es lo que no hay que hacer”.
08:52 (13G2) Se crea un ambiente relajado, también entre los adultos; le comento a la persona que filma, que en la sesión anterior todas las imágenes estaban movidas, de cuando se ríe.

Los alumnos empiezan a ser más exigentes con sus trabajos y con sus objetivos. Demuestran tener un nivel más alto de esfuerzo personal para lograr sus deseos. Se observa una evolución en sus habilidades cognitivas, personales y sociales para conseguir el resultado que esperan.

09:22 (13G2) Jon quiere más pintura roja para seguir con la carpa y se queja de la que tiene es rosa; le comento que tiene toda la razón. Intento convertir el magenta en rojo “¿Cómo lo haces?” –me pregunta muy interesado Jon.

Los alumnos son capaces de estar tranquilos en el taller observando cómo trabajan sus compañeros; al inicio de la secuencia didáctica parecía imposible que esto se pudiera lograr.

11:58 (13G2) Una vez acabado su trabajo, Kev se sienta y observa cómo trabajan sus compañeros.
17:38 (13G2) “Oye, una cosa importante ¿cuál era la segunda actuación? –le digo, a ver si consigo darle alguna idea.
14:45 (13G2) “¿Qué le pasa hoy al Kev? ¿Estás pensando?” –le digo mientras paso por su lado y hago intenciones de tocarle la cabeza, a lo que él se agacha. 15:20 (13G2) La maestra-tutora 2 se acerca a él y acariciándole la espalda le comenta que si está pensando; Kev ríe.

Se valoran los comportamientos positivos y exitosos de los alumnos. Están todos participativos, activos en su proyecto, moviéndose y decidiendo libremente por el taller.

00:40 (13G3) Le ayudo a Kik a levantarse las mangas y mientras le comento a la maestra-tutora 2, guiñándole el ojo, que Kik últimamente está muy trabajador y muy guapo y que ya no dice palabrotas ni cosa relacionadas con el sexo, Kik lo escucha sin decir nada y sigue trabajando con el color verde que él ha creado sólo.



Jon ha acabado la carpa y está limpiando la terraza con la fregona. Le digo que «las señoras de la limpieza te van a contratar, van a decir que venga con nosotras ese chico que limpia tan bien». Las maestras hacen valoraciones de la actitud positiva de los alumnos.

Se volvió a recordar que trajeran material de reciclaje para seguir construyendo. *El ofrecerles continuar con la participación en el taller fuera de la escuela trayendo material es una estrategia para lograr que el trabajo forme parte de sus vidas, también fuera del ámbito escolar. De esta manera, pueden utilizar las conductas y comportamientos que en él se están potenciando y se dan: autonomía e independencia, entre otros*

Otra estrategia podría ser llevar fotos (o los vídeos) de lo que van haciendo, de las obras, a las familias o a agentes externos (amigos, etc.) a fin de que estos hagan comentarios, e incluso de que los padres cambien de actitud ante sus hijos al verlos tan autónomos, pues frecuentemente los sobreprotegen y no les permiten desarrollar su autodeterminación. Este objetivo de cambiar a los padres debe ser también un objetivo a lograr si queremos promover la autodeterminación real de los alumnos en todos los ámbitos de su vida. Se debe educar así (o con otras estrategias) a los padres. Esto podía ser una conclusión general o una conclusión del capítulo séptimo.

También, hace que los padres y las madres se involucren en lo que pasa en la escuela e incrementen así la comunicación e interacción con sus hijos.



Finalización del proceso de creación: resultados y reflexión final

09:51 (13G3) “¿Empezamos a recoger, chicos?”.

Jon ha ido a cambiarse de ropa, lo hace todo sólo. Sin ninguna conducta disruptiva, Jon consigue autorregularse durante toda la sesión, igual que Kik. 14:30 (13G3) Vuelve cambiado y limpio.

16:47 (13G3) “Vamos a ir a la clase y vamos a pensar en los personajes para la próxima actuación”.

02:40 (13G3) Entramos en la clase “vamos a ver qué haremos la semana que viene... tenemos ya una actuación hecha”

Preparación de la siguiente sesión

Se decidió entre todos traer música para nuestro circo, como en el circo de Calder, en nuestro caso el referente visual y técnico.

16:26 (13G1) “Por qué no hacemos que la vieja esta de la Sam –el personaje que hizo en barro, pintó y vistió- sea la presentadora” –propongo con el muñeco en la mano. “Sam ¿qué te parece?” “Vale” –contesta.

09:23 (13G2) “Mira, Mar, le he cortado el pelo” –ha conseguido cortarle la cola al caballo/león, se mueve nervioso de la satisfacción que le provoca conseguir su objetivo totalmente solo.

11:12 (13G2) Necesitamos una fregona “¿Dónde hay un mocho?” –digo y Jon responde atento a lo que pasa en el taller: “En el lavabo de los chicos”.



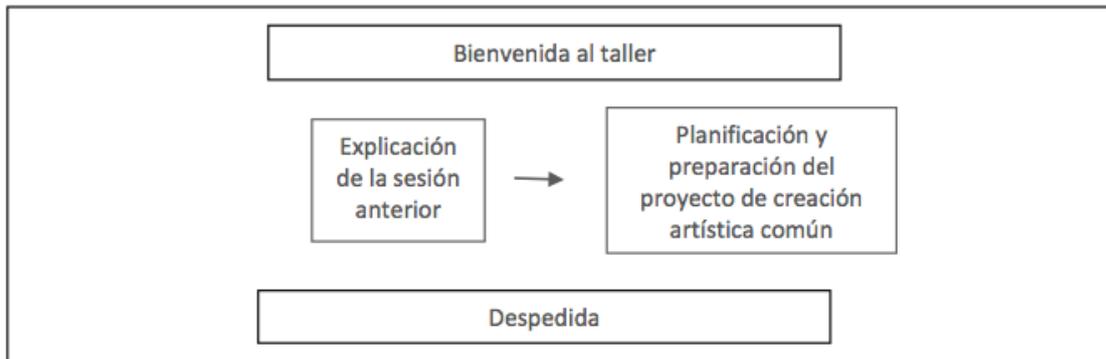




Sesión 14. Elección de las músicas para la actuación de circo

Actividad: Elección de las músicas para la actuación de circo.

Estructura de la sesión



Explicación de la sesión anterior

Se empezó la sesión recuperando las obras realizadas y repasando la actuación. Se recuerdan las decisiones tomadas en la anterior sesión. Los alumnos pensaron en elegir unas músicas para la presentación de nuestro circo.

Planificación y preparación del proyecto de creación artística

“Podemos montar la carpa, poner en una mesa las dos pistas que tenemos y que aparezcan nuestros personajes, primero el presentador. Podemos empezar con esta música, a ver si os gusta, sino podemos poner otra... bajamos un poco la música y aparece el presentador que presenta la actuación...Tenemos también la opción de la música de los payasos de la tele”.

Se continuó la sesión escuchando músicas, considerando además que en el caso de los



payasos de la tele cada canción tiene una animación.

7:00 (14G1) Explico que primero saldrá el presentador, después Miq con su caballo, dará unas cuantas vueltas y aparece el pistolero de Kev ¿cómo veis si cambiamos la actuación? Que el pistolero no mate al caballo, no podemos matar a los animales, además en el circo hacen reír y matar al caballo da pena. Ya pensaremos...y para acabar podríamos poner una de estas canciones, y ya se acaba el circo". Oímos las canciones y vemos las animaciones para elegir una.

Al iniciar el proyecto del circo y después de las dos sesiones de creación artística, el proyecto se convierte en una intervención educativa global de diversos contenidos. Se podría haber trabajado como proyecto durante todo el tiempo, no solamente durante una hora a la semana dedicada a la creación artística; como se propone también con la experiencia de los Assemblages de Joan Miró que fue el tema conductor para trabajar todas las competencias de las disciplinas curriculares.

07:00(14G1) Jon no aguanta que pare el vídeo para explicar y lo vuelve a encender. "Has de tener paciencia". Les comento que se lo dejaré a la maestra-tutora 2 para que lo vean durante la semana. 08:17 (14G1) Vuelve a encender el vídeo. "Espérate dos segundos" –le digo. 12:30 (14G1) Necesitamos un folio para apuntar las canciones y elegir una. Kik dice que va a buscar uno y vuelve con él.
02:30 (14G3) Acabamos de ver los vídeos de las canciones del circo y Jon se levanta y se va a picar unas maderas. La maestra-tutora 2 va con él y ambos salen del taller. Kik también se iba con él, pero le retengo. Elegimos las canciones por votación. Gana "La gallina turuleta".

Una vez se escogieron las canciones que utilizaríamos, se empezó a preparar la siguiente sesión, para la que se había decidido construir un decorado para nuestro circo. La idea surgió de la maestra-investigadora y los alumnos accedieron. Se tomó como referente las animaciones de las canciones de los Payasos de la tele.



07:00 (14G3) “Cuando se abren las cortinas del circo salen diferentes decorados, nosotros podríamos hacer uno...”

08:14 (14G3) Jon vuelve tras haberse ido sin decir nada, pero lo tenemos que volver a sacar. Seguimos comentando como podemos hacer el decorado. Podríamos estampar diferentes formas y también crear una orquesta. Les explico la técnica de las plantillas y les hago la propuesta de si quieren que hagamos el decorado de estrellas de colores. Les hago una demostración y ellos prueban...

11:02 (14G3) Vuelve Jon y la maestra-tutora 2 le dice que a la 13:00 hablarán, él responde “una mierda”.

12:20 (14G3) “Qué guay” –dice Sam- se sorprenden del resultado y quieren probar.

Siguieron apareciendo ideas (una orquesta, hacer instrumentos, vestuario, etc.) que irían dando forma a nuestro proyecto común: la representación del circo.

14:00 (14G3) Vuelve Jon y me pregunta si puede, le digo que ahora, no. Los demás alumnos utilizaban el rodillo como si fuera un pincel, aprenden la técnica. Propongo que tendremos que hacer entradas para el circo. También un disfraz. Pensamos a qué niños quieren invitar al circo, para poder hacer las entradas: hacemos la lista con los niños. Cada uno elige una clase (la de la maestra 1, la de la María, la de la maestra 2 y la clase de la maestra 3) y pensamos en cuántos niños tienen para contar las entradas que tenemos que hacer.

El proyecto de creación artística se convierte así en una intervención educativa global integradora de lenguajes artísticos (visual y plástica, música, artes escénicas, etc.) y lenguajes no artísticos (lengua oral y escrita, matemáticas) a partir del tema del circo. Una metodología adecuada para la educación de todas las personas.



«Hacer una escuela amable (trabajadora, creativa, agradable, documentable y comunicable, lugar de investigación, aprendizaje, reconocimiento y reflexión) donde se encuentren infantes, maestros y familias, es nuestro objetivo. Darles organización, contenidos, funciones, procedimientos, motivaciones e intereses es la estrategia que pretende fundir las centralidades, intensificar las relaciones entre sus protagonistas. Cualquier persona que afronta un proyecto piensa en acciones destinadas a transformar situaciones existentes en situaciones deseadas. Se procede a base de planes, opciones, reflexiones de orden cognitivo, objetivo, simbólico, perfeccionamiento de las capacidades comunicativas: un activismo de producciones exploradoras y creativas por parte de muchos actores, sin algoritmos seguros, donde sólo los puntos de llegada tienen una representación convergente y aquello que más se aprecia es el principio de satisfacción intrapersonal e interpersonal.»

Malaguzzi, 1996: 39

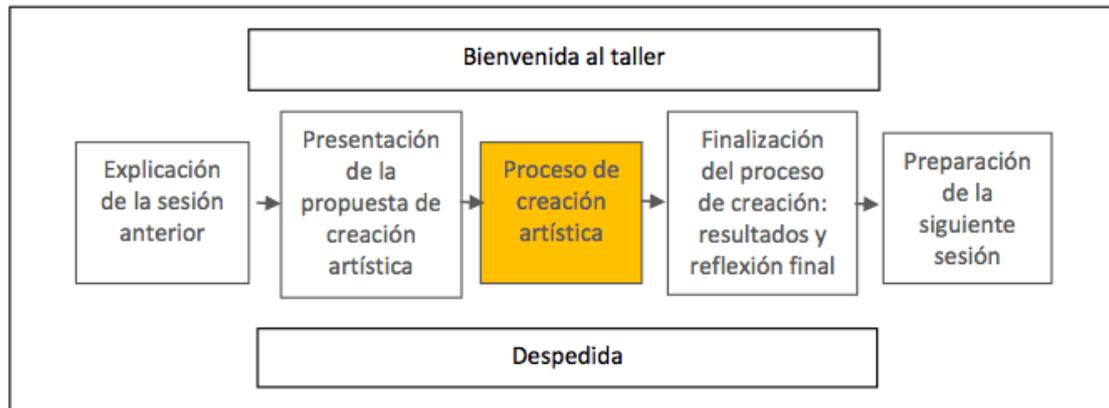




Sesión 15. Construcción del decorado del circo

Actividad: Construcción del decorado del circo.

Estructura de la sesión



Explicación de la sesión anterior

00:00 (15G1) Explico las decisiones que tomamos en la sesión anterior sobre como planificábamos el trabajo que nos quedaba para poner en escena nuestro circo: hacer el decorado, los disfraces, la orquesta, las entradas...

Siempre que se decide una idea/objetivo/propuesta, se concreta con las acciones que se han de llevar a cabo para conseguirla y los materiales, instrumentos y técnicas necesarios para ejecutar dichas prácticas. Como si de la resolución de un problema o de la superación de un reto se tratara, intentando generalizar conductas de manera funcional para otras ocasiones.

A partir de esta sesión, se realizará el taller en la clase habitual de los niños, pues el aula-taller la escuela lo necesitaba como clase para un grupo de chicos nuevos. La matrícula de



alumnos en la escuela pública es continua durante todo el curso escolar (matrícula viva) y esto acarrea cambios repentinos de organización en cualquier momento del curso. La clase era un espacio similar al del taller, lleno de mobiliario pero distribuido de otra manera. Las mesas eran individuales y estaban repartidas por el espacio.

Le pregunté a la maestra-tutora 2 a qué se debía esa distribución tan clásica, ya que dificultaba la relación entre los alumnos. Me respondió que era una estrategia decidida con el psicólogo del EAP para evitar conductas disruptivas entre los alumnos. *Pero, en cambio, las conductas asociales desaparecen en el taller de creación artística en el que trabajamos y compartimos todo el espacio, sin sillas y mesas individuales que actúan como lugar de contención para los alumnos.*

El hecho de cambiar de espacio de taller, entre otros cambios que tuvieron lugar, demuestra la necesidad de educar a los alumnos en la adaptación a las variaciones. Existen situaciones escolares y en la vida diaria que no se pueden controlar y que deben asumirse con el fin de evitar alteraciones. Los alumnos han de aprender habilidades de conducta adaptativa; campo en el que muestran más dificultades las personas con DI.

También ocurrió otro cambio importante, ya que un niño nuevo se incorporó al grupo: Llu, un niño que iba a participar con la modalidad de escolarización compartida de modo que lunes, miércoles y viernes estaba en la escuela ordinaria, y martes y jueves en la escuela de EE. A partir de esta sesión fue un participante más en el taller de creación artística.

Presentación de la propuesta de creación artística

Se explicó la actividad a realizar en la sesión de la manera en que se había decidido entre todos. Íbamos a construir el decorado del circo. Se vuelven a recordar los materiales y las estra-



tegias necesarias para hacer las plantillas y la técnica para utilizarlas. Era la primera vez que se iba a pintar con rodillos.

Proceso de creación artística

La sesión consistió en la creación de plantillas individuales por parte de cada alumno y en la realización de un decorado común para el circo.

Desde el inicio Jon está haciendo las entradas para el circo y va siguiendo la presentación de la sesión. Él ya había trabajado la técnica que íbamos a realizar en el curso que compartimos previamente.

14:06 (15G1) Kik grita sin ninguna razón. 15:39 (15G1) Jon le imita más flojito. Y me explica que le han regalado un conejo, y que le he de dejar una cámara para hacer fotos a los pájaros. 17:17 (15G3) Llu me pregunta si le hace una estrella a Miq que pide ayuda, le pregunto a Miq si quiere y asiente. 01:37 (15G2) Jon mancha su rodillo y se lo quita a Kev; la maestra-tutora 2 soluciona el conflicto de modo que Jon se lo devuelve a Kev. 04:36 (15G3) Jon pica con el rodillo y hace como que limpia la cámara de vídeo, la maestra-tutora 2 se enfada con él y le dice que no le vuelve a avisar. 05:40 (15G3) 03:30 (15G2) Jon se enfada porque se ha manchado el pantalón. 12:58 (15G2) "Podríamos hacer una parada y ver lo que hemos hecho" "Anem a pensar que hem fet. Anem a mirar-lo". Ha venido la directora a ver qué hacemos, le explicamos entre todos lo que estamos construyendo, le explicamos la actuación y le enseñamos los personajes. "Ríe". "I projectarem uns vídeos de Los payasos de la tele". Les comento que lo que hemos hecho es una primera prueba y el próximo día haremos más. 00:01 (15G3) Jon vuelve a hacer tonterías, la maestra-tutora 2 se lo lleva fuera y le dice que ha de pasar 5 minutos en el exterior de la clase.

Todos trabajaban con sus plantillas, bandejas de pintura y rodillo libremente por el papel de embalar. *Se intenta que se autorregulen y autoorganicen para poder hacer la actividad asimilando los cambios: nuevo espacio y nuevo compañero.*

La realización de una actividad común, la participación de todos para la construcción de



un todo, es un ejemplo de un comportamiento autodeterminado por parte de todos los alumnos: actúan autónomamente, resuelven problemas, deciden, eligen, se autogestionan, etc. y realizan un trabajo cooperativo. Y se benefician de lo que los lenguajes artísticos tienen de únicos: un canal de expresión de la parte más íntima del individuo. Cada alumno eligió los colores, las plantillas, el lugar en el que pintar, etc. siendo respetuoso con el trabajo de los demás. Los seis alumnos construyeron un único decorado sin normas explícitas y sin la participación directa de las maestras. Indirectamente la presencia de éstas continuaba ofreciéndoles seguridad y confianza.

Finalización del proceso de creación: resultados y reflexión final

Los alumnos limpiaron los utensilios de pintura. Y se volvió a organizar la clase como en un principio. Todos colaboraron en el proceso de recogida y orden. Se reflexionó sobre el proceso de creación que acababan de hacer y en el resultado final: el decorado. Sam y Miq dijeron que les gustaría hacer más.

Esto es un buen indicador de que se ven como agentes activos y autónomos y de que se sienten a gusto en ese rol, se ha conseguido el objetivo con estos alumnos al haberlos motivado, implicado y satisfecho con su participación en el taller de modo que aspiran a continuar en ese rol autogestionado.

Preparación de la siguiente sesión

Se decidió hacer más decorados en la siguiente sesión. Se acabó la sesión aceptando la propuesta de Miq, de ver de nuevo algunos de los vídeos de Los payasos de la tele. El visionado fue el detonante de nuevas ideas para el proyecto del circo: una orquesta, una coreografía, la carpa, etc....



Los referentes visuales aumentan el campo de experiencias de los alumnos y son potenciadores de recursos, estrategias e ideas. Enriquecen el imaginario de los alumnos y como consecuencia la creación artística individual y colectiva; amplían la imaginación, la fantasía y la creatividad.

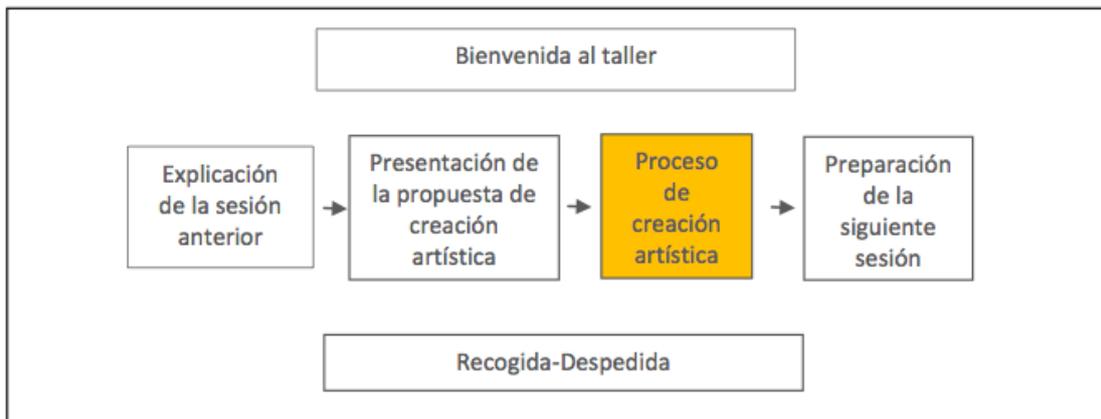




Sesión 16. Ensayo de la actuación. Construcción de plantillas para hacer el decorado del circo (2)

Actividad: Ensayo de la actuación. Construcción de plantillas para hacer el decorado del circo (2).

Estructura de la sesión



Explicación de la sesión anterior

Se comentó que quedaban pocas sesiones para acabar el curso y se deberían planificar las ideas de creación artística que habían ido surgiendo en las anteriores sesiones en relación al proyecto del circo. Se observó el decorado realizado con plantillas, rodillos y témpera durante la sesión anterior.

Presentación de la propuesta de creación artística

Se propuso colgar el decorado para ver cómo funcionaba, y si gustaba, hacer más. El he-



cho de colgar el decorado hizo que los alumnos empezaran a improvisar una actuación de circo. Jon se colocó detrás del papel y salió convertido en un payaso; Kev y Kik lo imitaron.

Se produjo un tiempo de excitación desde el momento que se colgó el papel que hacía de decorado y permitía esconderse detrás e improvisar una actuación... se habían creado dos espacios diferentes en la clase y ello fomentó la imaginación y la fantasía.

Improvisar un escenario en la clase provocó cambios importantes en las conductas de los alumnos. Tenían ganas de actuar y así lo hicieron, por iniciativa propia. La creación artística genera sorpresa y con ello la ruptura de la rutina y de lo preconcebido.

00:33 (16G1) Jon grita sin ninguna razón. Le decimos que se ha de portar bien si quiere trabajar con nosotros. Llu nos dice que está bien en la escuela nueva.

05:10 (16G1) Jon nos ayuda a poner una cuerda para colgar el decorado y ver cómo queda, mientras los demás niños miran desde sus mesas muy atentos el proceso de poner la cuerda. Kik se levanta a ayudarnos. Se van levantando todos para ver el proceso de cerca.

09:55 (16G1) Conseguimos colgarlo y a todos les gusta. “¿Cómo queda?” –comento; “bien” –dicen todos.

10:26 (16G1) Jon trae la carpa que él había pintado, la sábana blanca que pintó con témpera roja, y pensamos cómo la vamos a colocar. Nos damos cuenta de que la témpera se ha convertido en polvo y se desprende.

11:01 (16G1) “Hem de pensar, si això és la carpa, i això l’escenari... i la Sam i el Miq han pensat de fer dos més... Ahora Jon quiere colgar la carpa” –Jon sacude la carpa y sigue saliendo polvo, le digo que puede ser malo para los ojos y que quizás tengamos que ir al hospital.

11:35 (16G1) “Si nos tenemos que ir al hospital todos, qué gracioso, ¿os imagináis todos en la misma habitación, qué divertido?”

12:02 (16G1) “Momento de pensar, si queremos colgar la carpa...” –digo. Decidimos no utilizar la carpa, pues pierde la pintura.

12:11 (16G1) Jon empieza a estornudar en broma, todos ríen. Se esconde detrás del escenario. También lo hacen Kev y Kik, están muy excitados, detrás del escenario los tres. También quieren hacer de payaso...

15:14 (16G1) Retiro el escenario y todos vuelven a su sitio más tranquilos. Jon no puede recuperar la calma, se pone a llorar, se calma y vuelve a entrar. 18:15 (16G1) Vuelve a ensayar la actuación de payaso, Kev lo presenta... empuja el armario y hunde la puerta. 00:05 (16G2) Kik, Kev y Miq corren tras el decorado para hacer otra actuación, volvemos a calmarlos. Comento que tenemos un problema, no podemos trabajar así, Jon puede hacer reír sin romper el armario, ha sido un poco bruto.



Proceso de creación artística

Se decidió realizar más plantillas para hacer nuevos decorados.

05:36 (16G2) Empezamos a hacer nuevas plantillas para construir las dos tiras de decorado. Jon está enfadado en su silla, no sabemos por qué, se tapa la cabeza con su chaqueta. Kik intenta imitarlo... sólo un momento, después sigue haciendo su plantilla. A Jon le damos también una cartulina para que haga su plantilla.

12:58 (16G2) Jon sigue en su mesa con la cabeza tapada con su chaqueta, la maestra-tutora 2 le dice de salir un momento al pasillo para hablar; comento a los demás que se ha debido de asustar por hundir la puerta del armario; todos siguen trabajando en la construcción de sus plantillas.

13:22 (16G2) Kik vuelve a colocar el decorado en el centro de la clase y dice que va a hacer de payaso, le digo que ahora no. Vuelve a su sitio. Cuelgo dos de las plantillas que han hecho, comento que sigan ellos... Les cuesta mucho poner el celo, aprenden. 18:10 (16G2) Entra Jon más tranquilo con la maestra-tutora 2, ésta comenta que le ha propuesto a Jon que haga fotografías de la sesión y al final, una de grupo para la revista escolar. Hace algunas fotografías.

05:33 (16G3) Hacemos una parada, todos en sus sitios y comento que vamos a volver a pensar como seguimos: miramos las plantillas que hemos hecho.

08:00 (16G3) Jon empieza a hacer sus plantillas. Me pide que le ayude a hacer una estrella.

Era la segunda sesión en la que participaba el alumno nuevo. Éste no se movió de su silla. En el momento que pidió un material, se aprovechó para invitarlo a ser independiente y autónomo y a buscárselo él mismo. *Este alumno debe estar acostumbrado a la dinámica de la escuela ordinaria en la que moverse por la clase libremente no está permitido como ocurre y se potencia en el taller de creación artística.*

Kev trae de su casa un trabajo de creación artística decidido y realizado por él: ha construido un ring con material de reciclaje. *De este modo, consigue utilizar los aprendizajes del taller de creación artística en otros ámbitos de su vida, generaliza sus conocimientos.*

13:31 (16G3) La maestra-tutora 2 me enseña un ring que ha construido Kev con cartones, cuerdas..., lo ha hecho en su casa y lo ha traído a la escuela.



Preparación de la siguiente sesión

En la siguiente sesión se utilizarán las plantillas para hacer nuevos decorados; los alumnos las guardaron y se pensó en los materiales que se necesitarían.

10:11 (16G3) Comento que el próximo día haremos los decorados. “Hubiera estado bien poner la carpa delante, a ver si lo conseguimos”.

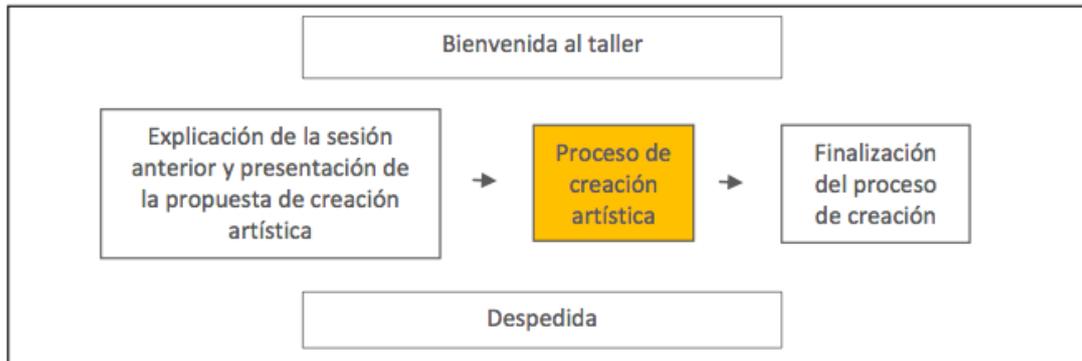




Sesión 17. Construcción del decorado del circo (3)

Actividad: Construcción del decorado del circo (3).

Estructura de la sesión



Explicación de la sesión anterior y presentación de la propuesta de creación artística

Las dos acciones iniciales se convirtieron en una, pues en el momento de recordar la clase anterior, los alumnos ya sabían lo que íbamos a hacer, dado que se había planificado al final de la sesión previa y lo recordaban. Recuperamos las plantillas recordando la actividad anterior y se les explicó que íbamos a realizar los decorados.

Jon no tenía bata y por decisión propia, cogió una tela blanca y se construyó una; todos le miraban atentos:



04:19 (17G1) Les digo si creen que Jon conseguirá hacerse la bata; Llu dice que parece un fantasma, después la Carmen Sevilla... 06:11 (17G1) le ayudo a hacerse un cinturón y le aplaudimos... “traeremos otra tela para hacer la carpa, esta está sirviendo para que Jon no se manche” –comento. Llu dice que parece una momia. “¿Os imagináis que toca el timbre ¡ring, ring...! y no le da tiempo a cambiarse y se va así a su casa? Su abuela le diría -hijo mío, otro día te ensucias, pero no vayas así por la clase-” –comento.

Retiramos todos los muebles de la clase y dejamos un espacio central, nos sentamos todos en el suelo y les expliqué «Pintaremos tres decorados más, hemos de hacer tres equipos de dos personas...». Los alumnos hicieron tres parejas, cogieron los rollos de papel de embalar y empezaron a trabajar autónomamente. *Se organizaron y planificaron solos. En un principio, se pensó que no lo conseguirían pero después de un rato de pequeñas decisiones entre ellos, se pusieron a trabajar.*

Proceso de creación artística

Una vez que se organizaron (cosa que no fue fácil, pues en un principio Llu, el alumno nuevo, optó por conductas autoritarias que se fueron reduciendo progresivamente) y recuperaron las plantillas y los instrumentos de pintura, los alumnos empezaron a pintar.

La tarea no era fácil, se encontraron con un papel blanco de 3 metros de largo que cuando lo extendían en el suelo se enrollaba de nuevo. Cuando se les acababa la pintura ellos mismos llenaban la cubeta del color que querían y seguían trabajando.

El nivel de autodeterminación que se les exigía era alto. Y demostraron que eran capaces de hacerlo. Tuvieron recursos y sino pedían ayuda o los copiaban de otros alumnos. Encontraron estrategias para trabajar en equipo. La participación de las maestras en esta sesión es de observadoras, sin anticiparse y permitiendo la actuación espontánea de los alumnos.



15:45 (17G1) Marcho con Jon a buscar más papel de embalar, Kev y Kik se quedan sentados en el suelo y no hacen nada. Miq y Llu están sujetando con celo su papel en el suelo, también Sam. 02:48 (17G2) Decidimos sacar un papel fuera... cuesta al inicio organizarse, Llu grita pidiendo celo, también Miq... están nerviosos. Kik también se enfada con Kev, dice que no va a trabajar con él, que lo haga sólo, porque no le ha dado el celo. 05:56 (17G2) Los papeles ya están enganchados en el suelo, se tranquilizan y empiezan a trabajar con las plantillas, la pintura y los rodillos; totalmente autónomos. 17:18 (17G2) "Mira como me estoy poniendo" –dice Sam, le contesto que lleve cuidado. 01:58 (17G3) Comento que Kik no está trabajando nada, está mirando cómo trabajan sus compañeros. 06:00 Kik le dice a Llu y Miq que les quiere ayudar, le dicen que no... se pone pintura y sigue haciendo plantillas.

Llu hablaba a sus compañeros dándoles órdenes, la maestra-tutora 2 le dijo que había de hablar a sus compañeros de otra manera. Llu llevaba solamente unas semanas en la escuela de EE y el período de adaptación no fue fácil. Como se ha explicado en el capítulo tercero, las escuelas de EE tienen alumnos con características muy diversas que seguramente Llu no había visto en su vida; este niño debía adaptarse a muchas cosas nuevas al salir de su escuela ordinaria para ir a una escuela con alumnos especiales en un barrio desconocido.

Jon trabajó toda la sesión en el pasillo, él solo, por decisión propia. Se dio cuenta que no cabían los tres papeles en la clase y cogió el suyo y salió al pasillo. Sam, que era su pareja, no salió y decidió trabajar en el papel de Kev y Kik.

Finalización del proceso de creación

Los alumnos acabaron, recogieron y marcharon. No dio tiempo a nada más.

07:25 (17G3) "Empezamos a recoger..." –les digo. La maestra-tutora 2 y yo retiramos las pinturas del suelo y las colgamos en la baranda del pasillo para que se sequen. Seguimos en un ambiente tranquilo...



No se sabe qué había pasado al inicio de la sesión (era la tarde), pues había habido un tono muy alto y nervioso, pero se acabó la clase de manera tranquila: sin gritos, sin órdenes, etc. entre ellos; parecían otros chicos. Fueron capaces de hacer la actividad y recoger sin ninguna dificultad: decidiendo y haciendo.



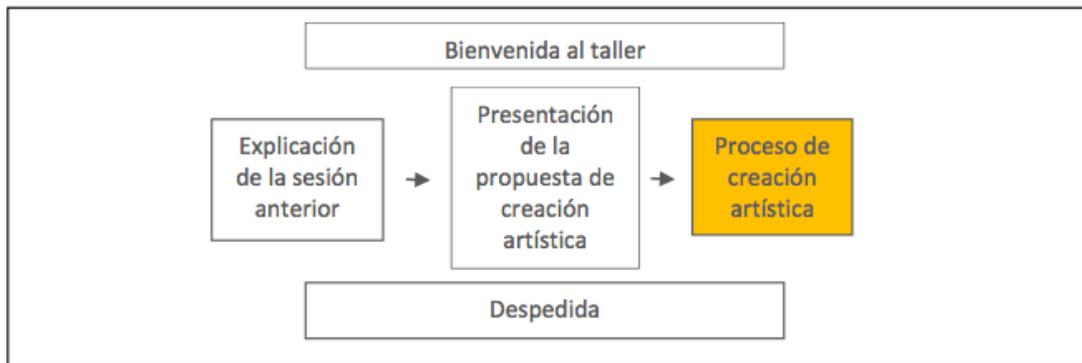




Sesión 18. Confección de disfraces para la actuación del circo (1)

Actividad: Confección de disfraces para la actuación del circo (1).

Estructura de la sesión



Explicación de la sesión anterior

Se recuerda lo que se hizo en la anterior sesión y las decisiones que se habían tomado en relación al proyecto del circo.

Se empezó en el suelo de la clase, después de retirar las sillas y las mesas a demanda de la maestra-investigadora.

Presentación de la propuesta de creación artística

Se les explicó que en esa sesión elegiríamos el objetivo/propuesta de construir disfraces para la actuación del circo. No se concretó con anterioridad de qué personaje se querían disfra-

zar para que la decisión fuera más libre y el propio material, ropa en este caso, les despertara la imaginación y pudieran ir decidiendo mientras manipulaban los tejidos.

08:28 (18G2) “Os voy a explicar primero lo que vamos a hacer, estamos preparando un circo... he traído ropa diversa para hacer un modelito para el día de la actuación. En estas bolsas hay mucha ropa que podemos recortar, hacer nudos, con grapadoras podemos coser, como hicimos con el muñeco de barro... Os tenéis que hacer un disfraz, primero podemos jugar... si queréis os podéis quedar en calzoncillos como el Jon y os empezáis a probar ropa y a disfrazar...”

Se insistió en que podían recortar la ropa para hacerse el disfraz. Las dos maestras intentaron no intervenir durante el proceso, para que fueran decidiendo y haciendo de manera autónoma.

Proceso de creación artística

Volvió a repetirse un tiempo inicial de investigación y descubrimiento del material. Es una actividad totalmente nueva, se han disfrazado pero nunca han tenido la oportunidad de poder transformar la ropa: cortando, anudando, grapando...; «destruir para construir». Fue lo que se hizo durante las sesiones de «construcción de elementos del circo» (sesión 11, 12 y 13); los objetos de reciclaje se transforman en otros objetos, a veces recortados y/o agrupados para darles otra forma y obtener así nuevos significados.

Durante toda la sesión estuvieron probándose piezas de ropa. Fue Miq quien decidió a partir de una bata hacerse un disfraz de samurái, pidió ayuda y se construyó su disfraz. Llu se disfrazó de mujer. Y Kik de vaquero, recortando una chaqueta y unos pantalones, y pidiendo ayuda. Jon y Kev pasaron la sesión poniéndose y quitándose ropas diferentes.

Al final de la sesión, Miq, Kik y Kev quisieron hacerse una espada y una pistola; pero al

no poder tener todo el material en la clase no se la podían construir. Se fue a buscar material y la maestra-investigadora les ayudó a construir las. *Esta actitud de plantearse un objetivo y lograrlo demuestra que los alumnos avanzan en los comportamientos autodeterminados: «necesito una espada, no la tengo, busco la manera de tenerla... la construyo...» Demuestran así una gran capacidad de confianza en uno mismo.*

En una sesión de creación artística se necesita tener el máximo de material visual y plástico que se pueda, pues esto permite incorporar todos los materiales, utensilios y técnicas en cualquier proceso de creación que se lleve a cabo ampliando el espectro de posibilidades. En esta sesión empezaron con ropa y acabaron necesitando materiales para construirse una pistola.

07:01 (18G1) La primera pieza que se ponen todos son unos sujetadores. Kev quiere ponerse unas botas de tacón, aunque le da vergüenza; le ayudo y le digo que estamos jugando, que se las pruebe para tener la sensación de ir con tacones. 10:15 (16G1) Les digo que estamos jugando, ríen tranquilos. 12:00 (18G1) Me pongo unos pantalones cortos en la cabeza y les digo que es un gorro. 16:00 (18G1) Todos se prueban ropa: se quitan y se ponen sin verbalizar, de momento, ningún objetivo concreto de hacerse un disfraz.

08:14 (18G2) Ayudo a Miq a hacerse una espada de cartón para el disfraz de samurái, los demás siguen poniéndose y quitándose...

09:07 (18G2) Kev se pone unos pantalones pequeñísimos, nos reímos... "Kev te va super pequeño".

10:25 (18G2) Ayudo a Kik a recortarse unos tejanos como si fuera un luchador. Y me dice "Ves con cuidao, ves con cuidao...".

03:25 (18G3) Jon se esconde en un rincón con el anorak de nuevo tapándose la cabeza... repite el discurso: se pone nervioso, se descontrola y acaba medio lloroso en un rincón con la cabeza tapada y sólo. No consigue hacerse el disfraz.

11:14 (18G3) Quieren una espada y una pistola para completar su disfraz, le comento a la maestra tutora 2 que si estuviéramos en el taller con todos los materiales a su disposición, podrían construirse ellos las espadas y las pistolas, u otros objetos. Se las construyo de cartón, les comento que el próximo día se la harán ellos.

00:04 (18G4) Jon grita "Hijo de puta"... 01:39 (18G4) "Hijo de puta, hijo de puta..." No le hacemos caso. Mientras estamos recogiendo, él no participa y sigue en el rincón.

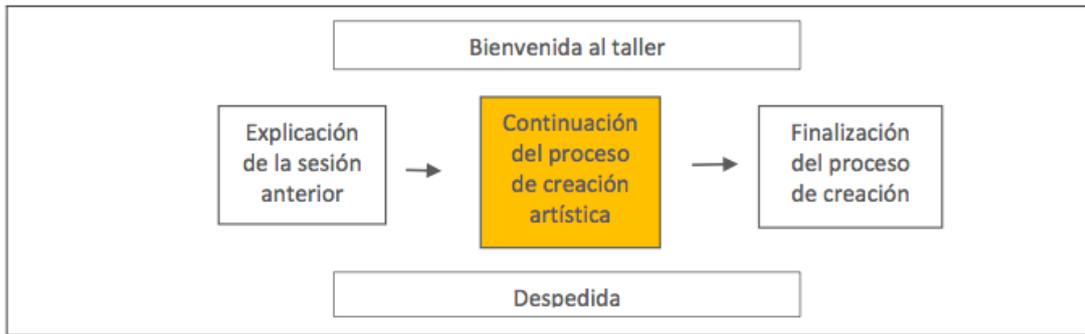




Sesión 19. Confección de disfraces para la actuación del circo (2)

Actividad: Confección de disfraces para la actuación del circo (2).

Estructura de la sesión



Explicación de la sesión anterior

Se inició la clase repasando la sesión anterior, lo cual se aprovechó para que los alumnos la explicaran a Sam (que no había asistido, y que empezaba el proceso de creación con la diferencia de que tenía como modelo los resultados de algunos de sus compañeros).

También se explicó la decisión de la maestra-tutora 2 que quería presentar en la representación del circo una coreografía inventada por ella de la canción de los payasos de la tele «Susanita tiene un ratón».

Posteriormente a esta presentación, Miq hizo la propuesta de que podríamos bailar la canción del Chikili4 con los disfraces, decisión que apoyaron los otros alumnos. Se les comentó que nos quedaban pocas sesiones para hacer la representación del circo, que en esa sesión se



tenían que acabar los disfraces y que faltaba la orquesta y el ensayo general de la actuación.

Se retiraron de nuevo las mesas y las sillas para poder trabajar en el centro del espacio. Todos ayudaron a organizar el aula y a sacar las bolsas de ropa como se hizo en la anterior sesión.

2:52 (19G1) "Sentaos que os he de explicar una cosa..." sacamos de las bolsas los disfraces ya hechos durante la sesión anterior: Miq se hizo un disfraz de samurái, Kik de vaquero y Llu de mujer. Quieren que en el circo hagamos la coreografía del "Chikili 4". Les digo que si a las 16:00 todos tienen el disfraz podremos ensayar la coreografía.

Continuación del proceso de creación artística

Una vez sacaron la ropa los alumnos empezaron de nuevo a probársela. Los alumnos que se construyeron el disfraz en la sesión anterior se lo pusieron; al cabo del rato se lo quitaron y siguieron vistiéndose y desvistándose con total autonomía.

7:50 (19G1) Hago que todos esperen a que acabe de explicar lo que haremos; parece que hay cierta permisibilidad con Jon, empieza a desnudarse antes de que yo diga y no marco el límite como he hecho anteriormente con los otros.

Llu y Kik se ponen el disfraz que se hicieron en la anterior sesión.

09:00 (19G1) Jon está más tranquilo que en la sesión anterior. Sam va saliendo y entrando del lavabo, prefiere probarse la ropa allí.

Kev no dice nada pero sigue probándose ropa. Jon ayuda a hacerse un disfraz de embarazada a Su, ha sido decisión de él.

12:40 (19G2) Comento si pueden ayudar a Kev a acabar de disfrazarse. Sam le hace una corbata.

Finalmente, todos consiguieron hacerse un disfraz. Así que recogieron toda la ropa y disfrazados se bailó la canción del Chikikli 4, idea que había pensado Miq al inicio de la sesión y que todos aceptaron. Esta vez, la creación artística fue en lenguaje corporal: disfrazados, bailaron la canción del Chikili 4. No dio tiempo a construir una coreografía para la canción pero la actividad sirvió como muestra de que eran capaces de expresarse también en lenguaje corporal. Esta vez



la obra era su propio cuerpo disfrazado y en movimiento que se exhibía ante sí mismo y los compañeros. Todos participaron con muchas ganas, también las maestras.

14:32 (19G2) “Nos sentamos todos ¡¡ parada !!” Todos en el suelo decidimos como vamos a hacer la coreografía, cuando acabemos de bailar el chikili4, cada uno ha de guardar su ropa en una bolsa, para poder ponérsela el día de la actuación.

19G3. Ensayamos la coreografía del Chikili4, conseguimos estar todos disfrazados y bailar la canción.

05:46 (19G3) Reímos... cada uno va a su aire, no conseguimos la coreografía, ¿será el haber trabajado tanto la autonomía personal? Cada uno baila a su ritmo, aunque empezamos colocados, al momento cada uno va a su rollo. 07:05 (19G3) Lo intentamos haciendo un círculo... Jon pone la música...

Finalización del proceso de creación

Se recogió rápido: cada alumno colocó su disfraz en una bolsa para la sesión del ensayo general.

13:12 (19G3) Guardan toda la ropa de su disfraz en una bolsa para el día de la actuación.



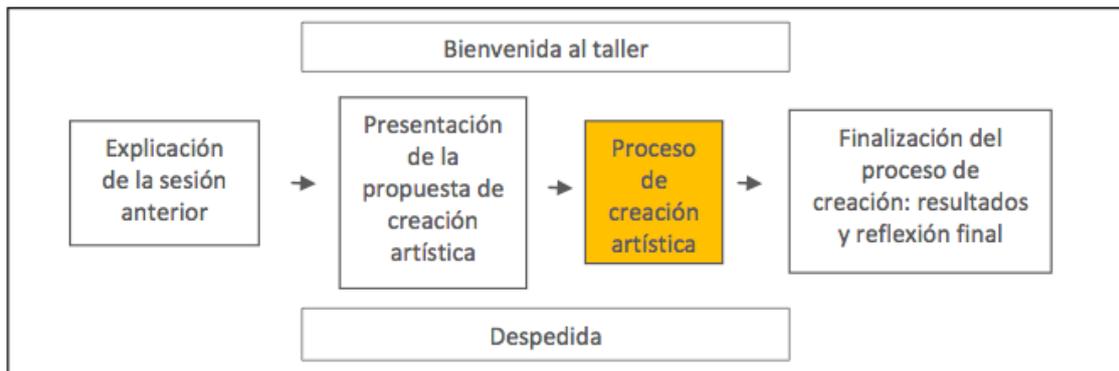




Sesión 20. Construcción de instrumentos para la orquesta del circo

Actividad: Construcción de instrumentos para la orquesta del circo.

Estructura de la sesión



Explicación de la sesión anterior

Se vuelven a retirar las mesas y las sillas. Se empezó repasando lo sucedido en la sesión anterior de construcción de disfraces y ensayo de coreografía.

La proximidad física que supone el trabajar en círculo en el suelo lleva también a una proximidad afectiva.

Presentación de la propuesta de creación artística

En esta sesión se realizará otra actividad decidida por todos al planificar el proyecto del circo: «construcción de una orquesta». La maestra-investigadora trajo material nuevo: botellas



de plástico de diferentes medidas, cintas adhesivas de colores, cajas de cartón, latas de bebida...

03:13 (20.1) Les propongo que pueden decorar sus tambores y botellas de plástico con cintas adhesivas de colores.

Proceso de creación artística

Los alumnos empezaron rápidamente a hacer ruido con las botellas de plástico como si fueran un tambor. Llu llenó una botella con pequeños objetos y construyó unas maracas. Jon construyó una batería con vasos de plástico, botellas, telas y cajas de cartón. Kev, Kik y Miq construyeron tambores con las botellas de plástico.

Como en la sesión 5 en que la actividad fue construir un personaje de barro, la maestra-investigadora decidió también hacerse un instrumento. *Se pensó que quizás los alumnos necesitarían de un modelo. Se decoraron los instrumentos con cintas adhesivas. Se percibió que las maracas sonaban de diferente forma dependiendo de los objetos que llevaban dentro.*

02:56 (20.1) Jon lanza una botella con fuerza a Kev sin ningún motivo. 03:02 (20.1) Vuelve a repetirlo. 04:09 (20.1) Deja de hacer conductas disruptivas y empieza a construir su instrumento. 08:32 (20.1) Jon me pide ayuda y no le hago caso, creo que es una conducta que repito sin darme cuenta; continúo ayudando a los otros. Me pide más trapos y le digo que vale. 09:29 (20.1) Me pregunta como pega una concha de almeja, le contesto que con celo. Me pide un "tupper", también le contesto. 10:09 (20.1) Miq verbaliza "qué mierda" al no saber poner la cinta adhesiva, le digo que le puedo ayudar que es normal que no sepa si es la primera vez que la utiliza. 11:00 (20.1) Les comento que les corto trozos de cinta adhesiva, que es difícil. 12:28 (20.1) Jon deja de construir su instrumento y dice que está aburrido. Le digo si está haciendo una batería, no me dice nada.

Finalización del proceso de creación: resultados y reflexión final

Como los niños se dieron cuenta de que necesitaban palos para picar el tambor, se pen-



só salir a la calle a buscar piedras, palos y arena. La improvisación de esta salida fue la manera de solucionar el problema: se consiguió hacer de una manera relajada y los alumnos mostraron autorregulación, autonomía e independencia.

17:12 (20.1) Pregunto si han acabado de construir y de decorar el instrumento, me dicen que sí.

Se consiguió traer el material a la clase y acabar los instrumentos. En esta ocasión, los alumnos decidieron llevarse los instrumentos a casa, pues no pudieron esperar a la actuación, ya que estaban contentísimos con los resultados.

Si los alumnos consiguen un comportamiento autodeterminado, las actividades pueden ser complejas a nivel de realización, organización y planificación, se les puede exigir más autonomía, independencia, resolución de problemas, toma de decisiones, elecciones, etc. Como se demostró al ir a buscar las batacas a la calle, todos eran autónomos y la actividad se realizó sin ninguna complicación, con la participación de todos y muy motivados. Las maestras les ofrecimos la opción de que nos demostraran la confianza que estábamos poniendo en ellos al organizar esta salida. Ponerlos en estas situaciones ofrece a los alumnos la posibilidad de observar aquello que son capaces de hacer: autoconocimiento positivo.

12:56 (20.1) Propongo que podemos salir a la calle a buscar palos para tocar el tambor, a lo que la maestra-tutora 2 comenta que también podremos coger piedras para las maracas.

14:29 (20.1) Miq envuelve su tambor con una tela verde.

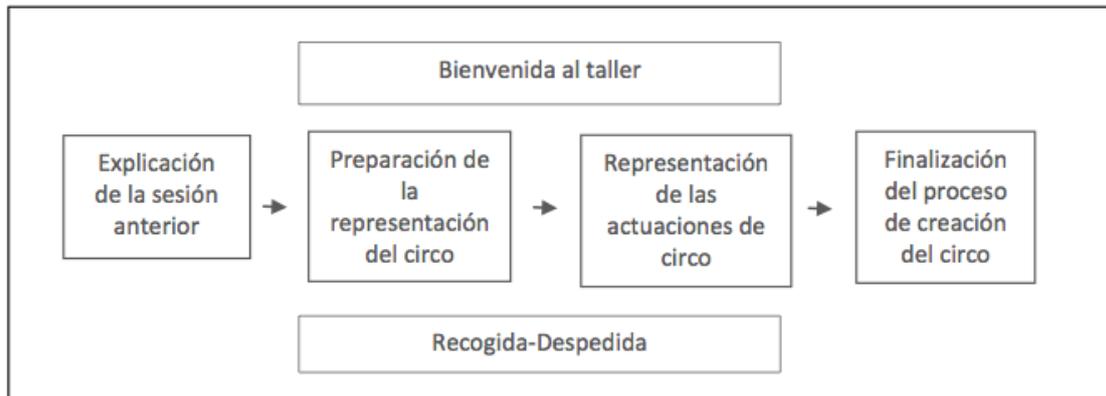




Sesión 21. Ensayo general de la actuación del circo

Actividad: Ensayo general de la actuación del circo.

Estructura de la sesión



Explicación de la sesión anterior

Una vez realizadas todas las partes del proyecto del circo nos quedaba el ensayo general, en el que se concretaron las propuestas trabajadas en sesiones anteriores.

01:09 (21.1) “Vamos a hacer una primera prueba...sin disfrazarnos...y si sale bien, el próximo día lo podemos presentar a los otros niños”. Hacemos un repaso previo a la representación de cómo será. Retiramos las mesas y las sillas de la clase entre todos. 12:32 (21.1) Colgamos los decorados, colocamos dos mesas delante con las dos pistas y empezamos el ensayo.t



Representación de las actuaciones de circo

Todos los alumnos fueron participando con autorregulación y autonomía. Cada uno colaboró con entusiasmo y emoción en la realización de la actuación del circo que había ido forjándose durante las sesiones de trabajo previas. Por fin, se iban a mostrar la totalidad de las partes del proyecto común.

Los alumnos se mostraron nerviosos e iniciaron la representación entre la ficción y la realidad del momento. Se repitió la salida de la clase con más orden, en ningún momento cambió el tono de voz de las maestras. En este proceso se dejó que fueran los alumnos los que decidieran y eligieran el papel a representar. Jon se colocó de vendedor de entradas: los demás tenían que pagar la entrada al circo. En una segunda ocasión, ya más tranquilos, realizaron el proceso de entrada al circo. Sonaba la música que habíamos elegido para el inicio de la representación. Llu hizo de acomodador, enumeró las entradas y las sillas para que cada alumno, el público, supiera donde sentarse.



13:44 (21.1) “Una cosa importantísima, que no nos va a dar tiempo, que cuando tengamos todo montado nos vamos a tener que ir...” –comento para que estén por el trabajo que hemos dicho que íbamos a hacer, el ensayo general de la actuación. 14:46 (21.1) “Vamos a ensayar la entrada, todos fuera y Llu que es el acomodador se queda dentro y os ayuda a encontrar vuestro asiento. Jon está fuera con las entradas...”. 00:41 (21.2) Llega Jon con las entradas, volvemos a repetirlo, él hace de vendedor, lo hacen mucho mejor... “todos fuera de nuevo, Jon ha encontrado las entradas”. 01:29 (21.2) “¿Qué quieres?” – pregunta Jon- “Una entrada” –contestan individualmente. Jon les pide dinero. Llu una vez en la clase les ayuda a encontrar su asiento que está numerado igual que las entradas gracias a la propuesta de Miq. 06:17 (21.2) Todos sentados, empieza la música y el presentador está detrás del decorado. 07:34 (21.2) Sale Kik, el presentador... “Bienvenido al circo Batista...con todos ustedes la actuación del jinete y su caballo” 09:26 (21.2) Kev y Miq hacen la actuación con los personajes que habían construido... Se esconden y vuelven a salir con la música... Kik vuelve a presentar... 11:00 (21.2) Kev dispara y al caballo se le rompe la pierna, sale Sam con el enfermero que se lleva al caballo... -aplausos. “Y ahora la gran sorpresa de la tarde...” –digo- “¿Qué hay siempre en los circos?” –digo. “Payasos” –contestan. Jon me había pedido hacer de payaso, volvemos a intentarlo, en la anterior sesión que quiso hacerlo, hundió de una manera muy brusca la puerta del armario y se enfadó. 14:04 (21.2) Vuelvo a presentar a Jon, hemos pactado que le dé una torta simulada a cada niño, lo hace bien, todos ríen. Pactamos que haga de silla y cuando me vaya a sentar se caiga, lo conseguimos hacer... ríen. 00:12 (21.3) La maestra-tutora 2 baila y canta como actuación la canción de “Susanita tiene un ratón”. Filma Jon... 04:10 (21.3) Acabamos todos en círculo en el suelo oyendo las canciones de los Payasos de la tele.

Finalización del proceso de creación del circo

04:10 (21.3) Acabamos todos en círculo en el suelo oyendo las canciones de los Payasos de la tele.



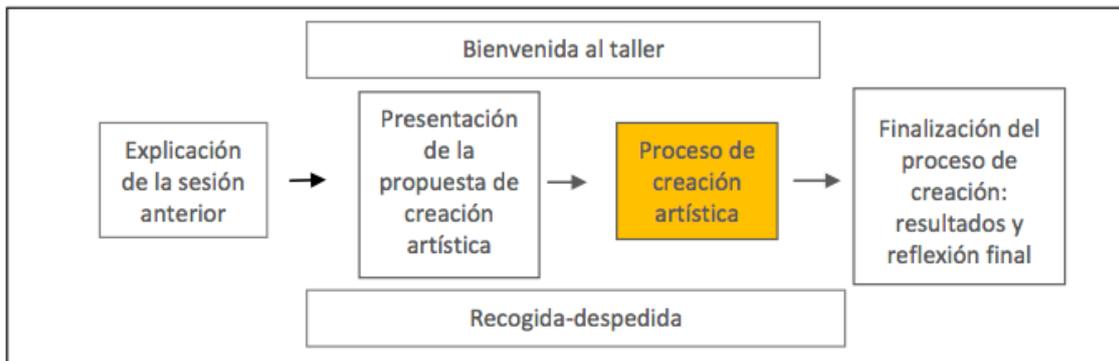




Sesión 22. Proyecto MNAC La ciutat: un lloc per viure (3)

Actividad: Proyecto MNAC La ciutat: un lloc per viure (3)

Estructura de la sesión



Explicación de la sesión anterior

En la sesión anterior se había acabado el proyecto del circo, y no daba tiempo de hacer la representación para los otros niños de la escuela.

Para entonces, los alumnos habían iniciado otro proyecto: La ciutat: un lloc per viure, organizado por el *Museu Nacional d'Art de Catalunya* (MNAC), dentro del *Programa Museu Espai Comú d'Integració*. En esta ocasión, el proyecto estaba totalmente dirigido y elegido por el *Departament d'Educació del Museu*.

Al iniciar esta clase, los alumnos ya habían realizado dos sesiones previas introductorias: primeramente una en la escuela a cargo de los educadores del MNAC (la maestra-investigadora



es la persona que diseñó el proyecto y condujo los talleres) y una segunda que consistió en una visita al MNAC y en un taller de creación artística in situ. La última sesión se realizó en el centro y con ella finalizó el taller de creación artística.

Con la participación de todos se recordó el proceso del proyecto y las actividades ya realizadas.

Presentación de la propuesta de creación artística

Se les enseñó unas reproducciones (fotocopia DIN A-3) de dos de las pinturas que habían visto en el museo y que representan espacios interiores de la casa.



Pere Torné Esquiú. *Interior*, 1913



Pere Torné Esquiú. *Pati amb balanci*

Se citaron otros espacios interiores de la casa entre todos: lavabo, habitación, comedor...



02:47 (22.1) “¡Alerta! Os voy a hacer una propuesta: a partir de este espacio que representa la pintura, un comedor, os propongo que pongáis las personas que puedan vivir aquí dentro ¿Quién puede vivir aquí?” “Un chico, una chica...” –dicen entre todos. Vemos que hay una muñeca, comentamos que puede vivir un niño o una niña. 04:02 (22.1) “os propongo una cosa, podéis elegir el comedor o el jardín... y entonces ponéis gente dentro ¿Dónde podéis encontrar la gente?” 04:30 (22.1) “En revistas” –todos. 04:33 (22.1) Mirando una revista encuentro una pecera y les pregunto si podría haber una pecera en un comedor, me dicen que sí “¿Y un perro?” –les pregunto, contestan que sí. 04:53 (22.1) Recortáis cosas que os gusten y que puedan estar en un comedor o en un jardín. 05:00 (22.1) “¿Qué material necesitamos?” “Pegamento y tijeras” – contestan.

Proceso de creación artística

Después de la presentación de la actividad y elegidos los materiales a utilizar (revistas, tijeras y pegamento) los alumnos escogen la lámina en la que quieren trabajar: el comedor o el patio (reproducciones de las pinturas en color DIN A-3)

Se les propuso pegar la lámina de cada uno en la pizarra y que fueran pegando allí los personajes y objetos que pensaran que podrían estar en esos espacios. Los niños empezaron a buscar imágenes en revistas, tal y como ocurrió en la primera sesión la técnica del collage les permitiría ir eligiendo y decidiendo por ellos mismos las imágenes a utilizar. En esta ocasión, los alumnos buscaron cosas concretas y se las pedían entre ellos, no pegaron todo lo que se encontraban como pasó en la primera sesión. *El hecho de lograr una mayor elaboración de sus obras de forma más consciente y reflexiva indica que han asumido mejor el rol de creador autónomo y, en definitiva, autodeterminado.*

07:44 (22.1) “Dame las tijeras, coño” –dice Jon. La maestra-tutora 2 le hace la reflexión de que si así se piden las cosas. “¿Me dejas las tijeras, por favor, Llu?” –dice Jon al momento. 13:42 (22.1) Kik vuelve a verbalizar “chicas guapas” pero no con tanta insistencia como en la primera sesión. 17:45 (22.1) Enseño a todos la lámina de Jon que ha puesto una fotografía de una perra con cinco cachorros. 03:14 (22.2) Jon pega una piscina en su lámina al lado de los perros y dice que es para que beban agua. Se pasan fotografías que encuentran y que necesita otro compañero.



Finalización del proceso de creación: resultados y reflexión final individual

Según decidían el final de su collage los alumnos iban marchando, pues les habían invitado a una fiesta. Así, la última reflexión fue individual.

Hasta aquí hemos llevado a cabo una presentación de las sesiones, con los correspondientes comentarios suscitados por un primer recorrido del proceso, que nos permite una visión global de la secuencia didáctica. A continuación pasamos a un análisis de algunos aspectos importantes que caracterizan la secuencia.







6.2.- Análisis de la secuencia didáctica desde una perspectiva transversal

Los análisis que siguen hacen referencia a los siguientes aspectos: la estructura de las sesiones; la evolución del contenido temático; las técnicas artísticas, los materiales y los referentes visuales; la participación de los alumnos y de las maestras-tutoras.

6.2.1.- La estructura de las sesiones

La estructura de las sesiones del taller de creación artística (ver gráfico 6.1) no es ni rígida ni invariable. Se producen cambios debidos a la dinámica de la actividad y a las necesidades de los alumnos. Un motivo es cuando alguno de los alumnos necesita dedicar más tiempo a su proceso de creación artística; en este caso, se recoge el trabajo y en la siguiente sesión, el tiempo que se debía dedicar a la presentación de la actividad se convierte en un espacio para recordar lo que se había hecho en la sesión anterior y continuar con el proceso de creación. Esta acción de repasar la actividad anterior funciona como un trabajo de memoria y recuerdo de lo ya sucedido que permite ordenar las acciones, situarse en el momento del proceso de creación y planear/planificar la nueva sesión. En ese proceso interactúan todos los miembros del grupo mientras que la intervención de la maestra se mantiene en segundo plano para impulsar la participación de los alumnos. Así, por ejemplo, el proceso de creación de la sesión 2 se lleva a cabo durante dos sesiones: *construcción en barro*; también ocurre en la sesión 5 en la que se realiza *la construcción de un personaje de barro* y dura 2 sesiones; *la creación de elementos de circo a partir de diferentes materiales plásticos* es de 3 sesiones y por último, *la construcción de un disfraz para la actuación del circo*, 2 sesiones.

En todas las sesiones se encuentran espacios para el proceso de creación personal menos en dos, la 10 y la 14, que son utilizadas íntegramente para planificar y en la 21, en la que se hace la presentación de la actuación del circo con todos los elementos creados. La sesión 10, como se ha visto en la presentación y análisis, se dedica a visionar el vídeo de Alexander Calder que decidimos como referente al tema del «circo» elegido por los alumnos. La sesión 14 se dedica a decidir que canciones vamos a utilizar para la puesta en escena de nuestro circo. Y por último, la sesión 21 corresponde a la actuación final del circo.

Otro aspecto a destacar de la estructura de las sesiones es que a partir de la sesión 8 aparece la acción *Preparación de la siguiente sesión*: después de concluir el proceso de creación artística y de realizar la reflexión final. Se analiza el momento en el que estamos y hacia dónde vamos, se necesita planificar el futuro de nuestro trabajo: qué haremos, qué material necesitaremos, etc. entre todos los componentes del grupo. Esta acción se convierte en un espacio de reflexión conjunta, en el que aparecen objetivos/propuestas a conseguir, inquietudes y deseos de hacia dónde seguir, anhelos e intereses de los niños que se ponen en común y acaban generando objetivos individuales con un tema común: «el circo». Este trabajo de planificación se convierte en un espacio que permite adelantarse a los acontecimientos e imaginar; y permite que la presentación de la siguiente sesión se convierta en un mero recordatorio de lo que ya se dijo en la anterior sesión.

Desde las sesiones iniciales en la acción del *proceso de creación artística* se observa un tiempo en el que los alumnos se dedican a experimentar, investigar y descubrir el material y las técnicas artísticas sin ningún objetivo de creación concreto. El alumno toma contacto con los nuevos materiales y percibe sus características y sus transformaciones desde la experimentación libre. Se agudizan todos los sentidos, los canales perceptivos se ponen en funcionamiento ampliando de esta manera sus capacidades cognitivas. A través de la percepción, las personas extraemos la información del medio que nos rodea para poder construir el conocimiento.

«El desarrollo de la sensibilidad perceptiva debe convertirse en una de las partes más importantes del proceso educativo [...] Cuando mayores sean las oportunidades para desarrollar la sensibilidad y marcar la capacidad de agudizar los sentidos, mayor será también la oportunidad de aprender.»

Lowenfeld y Lambert, 1972: 6

6.2.2.- La evolución del contenido temático

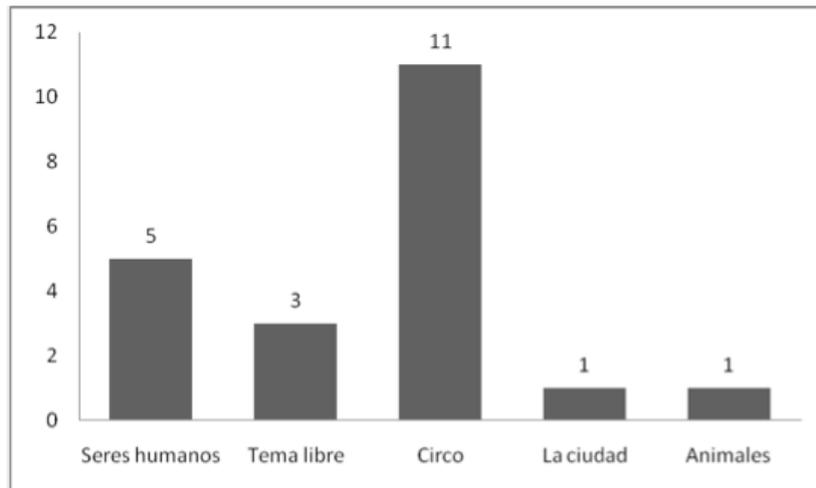
El contenido temático de las diferentes sesiones se decide en relación a los intereses de los alumnos a partir de una actividad inicial planteada por la maestra tutora. Forma parte del proyecto interdisciplinar que en ese momento se está desarrollando en la escuela y que trata sobre «los seres humanos», y que se desarrolla a lo largo de cinco sesiones.

Durante la primera sesión los alumnos deciden cambiar el tema presentado en un inicio por las maestras. Este cambio se debe al interés mostrado por otras imágenes que encontraban en las revistas. En un principio, y como hemos comentado anteriormente, el tema elegido es «los seres humanos» y la actividad es *la creación de una composición-collage en dos dimensiones* a partir de imágenes de revistas. Los niños empiezan la actividad y durante la búsqueda de fotografías muestran su interés por otras temáticas: «chicas guapas» (Kik es el alumno que se interesa por el tema, al principio de una manera muy obsesiva, más tarde copia de los otros alumnos y elige nuevos temas), «coches», «motos», «marcas de coche», «hombres», «pinturas», «animales», «personajes de cómic», etc.

Al ser uno de los objetivos del taller de creación artística el potenciar los componentes de la autodeterminación, entre otros la toma de decisiones, se respeta el cambio de tema y el deseo de los alumnos. La actividad se convierte en un collage libre.

Así como en la sesión 1 se propuso una actividad con un tema que cambia, en la sesión 2 y 3 únicamente se ofrece un material: el barro, que elige la maestra-investigadora. Son dos sesiones en las que el tema fue libre y en las que el objetivo principal es la familiarización con la técnica del modelado en barro para posteriormente poder construir un personaje y seguir con el tema del proyecto que están trabajando en clase: los seres humanos. Estas sesiones se convierten en un devenir de creaciones personales en las que aparece de manera clara el juego simbólico.

A continuación, dos alumnos introducen el tema de los animales y a partir de aquí surge el tema del circo, y por último, y propuesto por la maestra-investigadora, el tema de la ciudad.

Gráfica 6.1. Temas de las sesiones

Después de dedicar tres sesiones a trabajar con barro, se pasa a la sesión 7 *pintamos los personajes de barro*, en la que surge un incidente (se rompen los personajes de Kev y Miq) que conlleva a que dos alumnos decidan cambiar el tema propuesto. Este contratiempo hace que los alumnos decidan construir un animal por iniciativa e interés propio, obviando el tema que se había propuesto al inicio de la sesión: «los seres humanos». Como en la mayoría de procesos de creación artística la idea inicial se va transformando:

Sesión 7. Primero Kev hacía una vaca que se convierte en toro (por deseo propio) y después Miq: 05:18 (8.3) “primero era un caballo que se convierte en unicornio, ahora es un perro y cojo porque se le ha roto la pata” –le dice la maestra-investigadora a Miq, ríe....

Esto también ocurre en la sesión 18 *Preparamos disfraz para la actuación de circo*, en principio se planifica entre todos el construir disfraces relacionados con los personajes que aparecen en el circo: una vez en la sesión, delante de los montones de ropa cada alumno empieza a probarse ropa y a descubrir y experimentar con lo que allí había, como en las sesiones de barro, sin pensar en un inicio en lo que están construyendo.

Se repite, pues, en las sesiones de creación artística un tiempo de investigación y descubrimiento del material antes de pasar a decidir lo que van a construir, a concretar su objetivo/propuesta.

Durante la sesión 9 *Creación de un espacio para nuestro personaje* aparece un nuevo

tema elegido por uno de los alumnos: «el circo». Al decidir el espacio en el que se pueden encontrar los personajes/animales creados, Miq comenta que su unicornio está en el circo, Kev también sitúa su obra en el circo y Kik y Sam sitúan sus creaciones en la playa. Al terminar la sesión entre todos se decide continuar trabajando el tema.

Sesión 9. En la sesión anterior decidimos hacer un espacio/escenario para el personaje creado en barro. Miq, Sam y Kev dicen que quieren construir una playa y Kik dice que su personaje estará en una piscina. Primeramente observamos lo que hicimos la sesión anterior: los personajes y animales de barro repasando todos los elementos que se crearon. Y después... “Vamos a construir un espacio para estos personajes. Por ejemplo, tu perro puede estar aquí –cogiendo el perro de Miq y situándolo en una cartulina DIN A-2 y ahora tienes que decorar el espacio donde está el perro, por ejemplo, si el perro está en la playa ¿cómo podrías pintar esto? ¿de qué color?” “Azul –contesta Miq”.

Es en la sesión 9 cuando Miq con su unicornio/perro en la mano decide construir una pista de circo y Kev le copia. Sam crea un escenario marino para su personaje-hombre, Jon pasa gran parte de la sesión fuera del taller enfadado (todavía no consigue autorregular sus conductas) y Kik no asiste a esa sesión.

Al inicio de la sesión 10 se recuperan los trabajos anteriores recordando lo que se había hecho. Aparecen únicamente las pistas de circo de Kev y Miq, y las pinturas abstractas que Jon hizo al final de la sesión; Kik no había asistido a la sesión 9 y Sam no puede opinar porque no asiste a la sesión 10. Cuando Sam vuelve en la sesión 11, también acepta el tema.

Sesión 10. 12:57 (10G1) Comentamos los trabajos hechos en la sesión anterior: las pistas de circo. Quieren seguir con el tema. Les comento si recuerdan todos los personajes que salen en un circo, me contestan que no. Les propongo ver un vídeo sobre el circo. Les explico que el señor que ha construido el circo que les voy a enseñar es un artista que se llama Alexander Calder, y que se han de fijar bien en como construye los personajes para después poder hacer los nuestros.

A partir de la sesión 10 se produce un gran cambio desde el momento en que deciden como grupo trabajar un tema común en forma de proyecto sobre «el circo», que se trabaja en el taller hasta la penúltima sesión dedicada al ensayo general de la actuación de circo con todos los elementos creados, planificados y decididos por ellos.

El «circo» es un tema elegido por los alumnos pero que tiene interés por su proximidad al mundo de la infancia, por su multiplicidad de personajes, animales y acciones; un tema uni-

versal que pertenece a la cultura de todos. Se presta al trabajo cooperativo con diferentes roles a desarrollar. Está vinculado al mundo de las emociones desde la alegría a la tristeza, desde el sentimiento de superación, del más difícil todavía, la fuerza, el equilibrio, la organización... y en él el reto es constante. Se mezclan también los lenguajes artísticos: el arte escénico, el musical, el corporal y el visual y plástico. Cada uno de los niños puede encontrar su lugar identificándose con algunos de los roles, de los técnicos que consiguen que el circo se haga realidad: los músicos, los iluminadores, los montadores, el presentador... como se puede demostrar el día del ensayo final, cuando cada niño busca su sitio y su protagonismo desde su decisión: el vendedor de las entradas, el acomodador, el payaso, el presentador, los protagonistas de las actuaciones... Entre todos se consigue levantar el circo y los alumnos tienen la oportunidad de experimentar sentimientos de autorrealización, cooperativismo, seguridad, de ser uno mismo, de confianza en ellos y en sus compañeros, etc.

En el transcurso de las sesiones dedicadas al circo se trabajan otros subtemas: *Elección de canciones para la actuación de circo* (sesión 14), *Construcción de decorados* (sesión 15), *Vestimentas de los personajes que salen en el circo* (sesión 18 y 19), *Construcción de instrumentos para la orquesta* (sesión 20), *para pasar a la creación artística final con todos estos elementos* *Ensayo general de la actuación del circo* (sesión 21).

Dentro de este proyecto común cada alumno decide sus objetivos individuales que forman parte de una construcción colectiva: Miq hizo un león y su jaula; Kev, un pistolero; Sam, un enfermero; Jon, la carpa y Kik, el presentador del circo entre otras cosas.

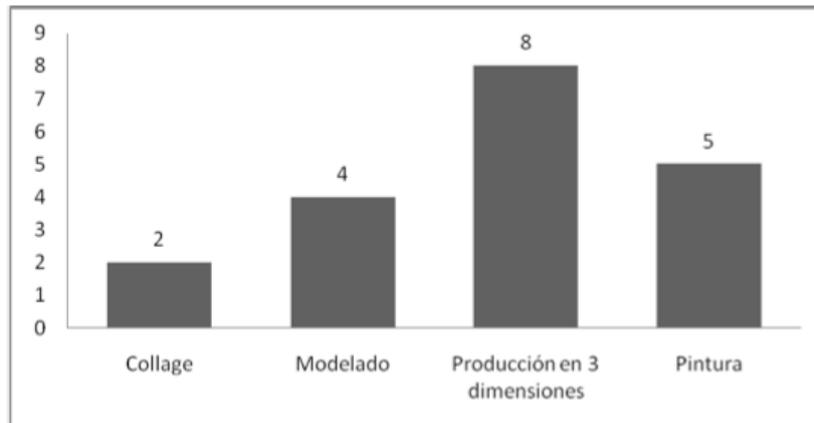
Es a partir de la sesión 10, cuando el taller de creación artística se convierte en un proyecto común del grupo, que podría haber sido un proyecto de clase globalizado en el que bajo el tema del «circo» se pueden implicar todas las áreas curriculares.

En relación al tema de las sesiones, hay que precisar que el último, «la ciudad», es elegido por la maestra-investigadora. Los alumnos participan en un proyecto museo-escuela y la última sesión de este proyecto se realiza en el taller de creación artística; se piensa que será interesante para la investigación por ser su contenido parecido al de la sesión 1.

6.2.3.- Técnicas artística, materiales y referentes visuales

Se destaca el tipo de técnicas empleadas en cada sesión y el número de sesiones en las que se trabaja cada técnica:

Gráfica 6.2. Técnicas artísticas y número de sesiones



En total fueron 19 sesiones de trabajo de creación artística, 2 de preparación-planificación del tema y la penúltima de conclusión de todo el trabajo en relación al proyecto del circo: *Ensayo general de la actuación.*

Como veremos en análisis posteriores, la técnica artística utilizada influye en que aparezcan más o menos conductas relacionadas con los componentes de la autodeterminación.

La actividad de la sesión 4 es pintar las obras realizadas en barro ya secas. Al ser la primera vez que trabajan los colores fue la maestra-investigadora la que los reparte. Los alumnos hacen demandas del color que se consideran *comunicación de un objetivo/propuesta*, indicador de autodeterminación elegido para el segundo nivel de análisis. Quieren pintar su obra de un/os color/es elegido/s por ellos. El taller se convierte en un laboratorio de colores: con los tres primarios y el blanco los alumnos pueden buscar su color (tonalidad, valor, etc.). Conviene destacar que los alumnos se sorprenden de este proceso de creación, puesto que en esta sesión todavía no son autónomos con los instrumentos de pintura, lo que se consigue en sesiones posteriores en las que muestran un nivel de autonomía relevante. En cualquier proceso de creación artística se precisa de un tiempo de experimentación/investigación/percepción, un tiempo que genera

conocimiento en lo relacionado a las técnicas y los materiales que dotará de seguridad y confianza a los alumnos para su utilización y sus posteriores creaciones personales.

El material es otra cuestión a destacar en el contenido de las sesiones. Los materiales aparecen paulatinamente dependiendo de la actividad a realizar y se quedan en el taller organizados de manera que sean totalmente accesibles a los alumnos. A partir de la sesión 10, con la aparición del tema del «circo» aumenta la diversidad y cantidad de materiales para poder construir los personajes de circo proyectados:

Tabla 6.2. Materiales, utensilios/herramientas del taller

Materiales	Utensilios/Herramientas
Papel DIN A-2, A-3 y A-4 Cartulinas Pinturas Cola/pegamento Celo de diferentes medidas Cinta adhesiva de colores Barro Plastilina Taponos de corcho Alambre Material de reciclaje: Tetra bricks, hueveras, botellas de plástico, corchos, chapas, latas, cajas de cartón, maderas, palos, cubiertos de plástico, etc. Arena Telas Algodón Lana/cuerdas Revistas Papel de periódico Rotuladores/lápices	Tijeras Grapadoras y grapas Pinceles de diferentes medidas Platos/paletas/vasos Espátulas Alicates Sierra de marquetería Pistolas de cola caliente Punzones Cúter

Son los materiales que debería tener como mínimo cualquier aula-taller para la creación artística, visual y plástica. Son sugeridores de formas, de ideas, etc. y permiten la asociación de pensamientos por sus características: color, forma, materia, etc.

A partir de la sesión 11 el taller se convierte en un espacio para experimentar, descubrir,

investigar... con numerosos materiales, materiales que quizás estos alumnos nunca habían tenido a su alcance para utilizar autónomamente y que hasta la sesión 15 se pueden utilizar libremente. A partir de la sesión 15 el taller se traslada a la clase habitual de los alumnos en la que se hizo difícil colocar todo el material.

A partir de la sesión 12 la dinámica del taller cambia, la diversidad de material obliga a los alumnos a tener que levantarse y abandonar su silla y mesa, lugar que contiene, para moverse con libertad y autonomía por el taller buscando lo que necesitan, probando, investigando, descubriendo, construyendo, creando...

Sesión 12. En esta sesión, conseguimos totalmente la dinámica de un taller de creación artística con diversidad de materiales que nos permiten experimentar, descubrir, crear...conseguir la expresividad de los materiales; donde la elección y la toma de decisiones es constante. Y la importancia de un proyecto individual y otro común. La mayoría de materiales plásticos están presentes... todos han entrado en la dinámica se mueven con tranquilidad por el taller cada uno en su tarea, no aparece ninguna conducta disruptiva.

También se utilizan referentes visuales como soporte para la representación-creación de los alumnos:

«El artista es un receptáculo de sentimientos y sensaciones que vienen de todas partes: del cielo, de la tierra, de un pedazo de papel, de una figura transeúnte o de una telaraña.»

Picasso, cit. en Walther, 1999: 18

En la mayoría de las ocasiones es la maestra la que sugiere la utilización de referentes visuales y su observación, consiguiendo en los alumnos un aprendizaje que ayuda en el proceso de creación. La maestra ha de ir incidiendo en la ZDP (Vygotsky, 1998), ampliándola de recursos y de nuevas experiencias para la educación de los alumnos.

Los referentes visuales proporcionados no se plantean como modelos a reproducir y copiar tal cual, lo cual iría en contra del proceso de creación artística y de la libre expresión y autodeterminación, sino como modelos que pueden servir de inspiración a los alumnos para sus propias creaciones, para mostrar las posibilidades que tiene ante sí. Es bueno que los alumnos también aporten referentes de sus propios ámbitos y entornos personales (familia, amigos, etc.), lo cual resulta motivador, facilita la apropiación por parte de los alumnos y también a la vez la

posterior transferencia a otros ámbitos.

Los referentes visuales utilizados en la secuencia son: animales de plástico, las personas (el propio cuerpo sirvió de referente para la construcción de personajes), la obra de arte como el vídeo El circo de Calder, la animación de las canciones de los payasos de la tele, el vídeo: *El cirque du soleil*, ropa (se desmonta una camiseta para observar el patrón y la manera en que está construida), y por último, las siguientes pinturas del MNAC para el tema de la ciudad.



Achille Battistuzzi. *El Pla de la Boqueria*, 1873



Ramón Martí Alsina, *Born vell*, 1866



Joan Colom. *L'Estació de França*, 1911

Como explica Eulàlia Bosch en su libro *El placer de mirar* (1998) sobre la contemplación de las obras de arte, el patrimonio cultural acumulado a lo largo de la Historia es uno de los grandes bienes cuando se pone al servicio de los niños y jóvenes que buscan su lugar en el mundo.

A través de la observación-contemplación y estudio de las obras de arte, los alumnos descubren nuevas formas de vida, de entenderla, nuevas formas de expresión y de creación. El solo hecho de observar las obras, preferiblemente en vivo (proyecto final de la secuencia didáctica: museo-escuela) despierta una serie de emociones y sentimientos únicos: la emoción de la sorpresa, las ganas de conocer más sobre las obras, los artistas, lo representado... las obras de arte emocionan y estimulan el deseo de saber más.

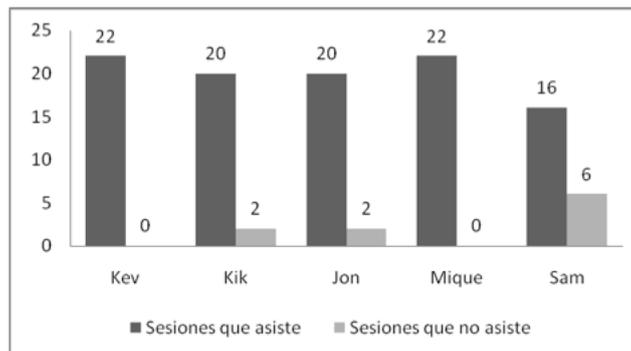
El estudio del Arte permite la comprensión del mundo, de la actividad y del pensamiento humano de una determinada época, y sus propias creaciones artísticas, de su mundo interior.

El Arte más actual ofrece grandes posibilidades estéticas y de creación, como muestra nuestra experiencia en relación a los alumnos y a la obra del circo de Alexander Calder utilizada como referente en la sesión 10.

6.2.4.- La participación de los alumnos

La asistencia a las sesiones es diversa, a excepción de dos alumnos, Kev y Miq, que participaron en todas las sesiones. La falta de asistencia de algunos alumnos dificulta el proceso de trabajo e influye en la evolución de las conductas de autodeterminación.

Gráfica 6.3. Participación de los alumnos



En el caso de Jon se hace evidente la manera en cómo la asistencia afecta a su desarrollo, sobre todo en lo relacionado a la autorregulación. Jon falta a la sesión 7 y 8, y al inicio de la sesión 9 cuesta su integración en el ritmo y la dinámica del taller. El acto de empezar el taller y observar que él no tiene su trabajo dificulta su participación y aumentan las conductas disruptivas. Es la única vez de toda la secuencia didáctica que rompe su creación artística: un personaje de barro.

Sesión 9: A Jon le cuesta entrar en el taller, todos ya estaban dentro y el picaba fuerte con las manos en la puerta. Tuvimos que salir del taller a buscarlo entró en la clase gritando “Batista” “Batista”, hacía 2 sesiones que no asistía a la escuela, su familia comentó que estaba enfermo. Tenía su personaje de barro, que construimos fuera del horario de la sesión y no lo había pintado ni vestido que es lo que habíamos realizado durante las dos sesiones anteriores a las que él no había asistido. Creo que Jon empezó a sentirse mal cuando analizamos el personaje de Kik pintado y vestido: camiseta, capa, cinturón, máscara y espada.

1:16 (9G1) “Se ha roto la mano” –dice Jon de su personaje de barro, No le hago caso y sigo explicando. Le da un puñetazo y le rompe la otra mano. Después lo destroza picando contra la mesa. Le digo que no lo rompa más que se puede pegar, le explico que a Kev y a Miq se les rompió y lo pegaron. Lo acaba de romper sin escucharme. 1:58 (9G1) La maestra-tutora 2 le acerca la papelera para que tire los trozos de su personaje a la papelera, puesto que era imposible pegarlo. Le comento que no tenemos ganas de perder el tiempo y le sugiero que se vaya de la clase. 2:28 (9G1) “¿Qué hacemos ahora?” –le pregunto. “Na”. Le digo que porqué está tan enfadado, que qué le ha pasado y me dice que “na”. Se levanta y tira la papelera de una patada y se va. Le dejamos ir y seguimos la sesión con los demás. 09:17 (9G1) Jon da un portazo. Mete la cabeza y grita “capulla” “capulla”. No le hacemos caso en principio. Después le decimos que tendremos que avisar a su familia de su comportamiento. 15:43 (9G1) La maestra-tutora 2 comenta que Jon había estado toda la mañana muy excitado y le verbalizaba que quería ver a la maestra-investigadora y hacer el taller. 05:46 (9G2) La maestra-tutora 2 vuelve al taller y comenta que Jon se queda en la clase viendo un cuento.

12:52 (9G2) Jon vuelve al taller más tranquilo y se incorpora al grupo con la resolución de un problema: necesitábamos arena y la va a buscar. Le dejo mi bata porque no tiene y le digo “Toma petardo, a ver si nos ayudas”. Recordamos que cuando estuvimos en la clase juntos, hace dos cursos, fuimos al circo. Acaba haciendo una creación artística individual pintando con pintura con la técnica del dripping y estampando con los pies; totalmente autónomo.

Otra cuestión a destacar en relación a las dos sesiones en que no asistió Jon, la 7 y la 8, es que las conductas disruptivas de Kik desaparecieron totalmente: ni insultos, ni gritos, ni temas sexuales... La sesión, en la que trabajan con ropas por primera vez, fluye con una participación activa por parte de todos, en una atmósfera tranquila de creación, participación e investigación.

Kik participa en todas las sesiones menos en la sesión 9 y 11. A diferencia de Jon no le cuesta incorporarse al grupo y escucha atento la explicación de la sesión anterior por parte de la maestra-investigadora o por algún alumno e inicia el trabajo.

Sam es la alumna que más falta al taller, las sesiones 1, 5, 10, 18, 20 y 22. Participó solamente en 16 sesiones. En la sesión 9 en que se inicia el tema del circo ella no está y cuando vuelve acepta. Como se observa en el segundo nivel de análisis de nuestro estudio le cuesta *comunicar objetivos por iniciativa propia*, y deja que el adulto tome la iniciativa. A diferencia de Jon, cuando Sam se incorpora al taller después de alguna ausencia, escucha con atención la explicación de la sesión anterior y la nueva actividad a realizar y se une al taller sin ninguna dificultad.

Decide su objetivo, aunque generalmente espere la propuesta de la maestra-investigadora, y se pone a ello, pidiendo ayuda al adulto en caso de necesitarla.

Por último, Llu, alumno que se incorpora al taller a partir de la sesión 15; solamente participa en 8 sesiones por lo que se decidió excluirle de la población objeto de investigación en detalle. Es un alumno que realiza una escolarización compartida desde el mes de abril: se incorpora a la escuela de EE dos días a la semana.

Tabla 6.3. Participación de los alumnos

SESIÓN 1 Jueves, 11 octubre	SESIÓN 2 Jueves, 25 octubre	SESIÓN 3 Miércoles, 8 noviembre	SESIÓN 4 Miércoles, 15 noviembre	SESIÓN 5 Miércoles, 22 noviembre
Kik Kev Miq Jon	Kik Kev Miq Jon Sam	Kik Kev Miq Jon Sam	Kik Kev Miq Jon Sam	Kik Kev Miq Jon
SESIÓN 6 Miércoles, 29 noviembre	SESIÓN 7 Jueves, 13 diciembre	SESIÓN 8 Jueves, 20 diciembre	SESIÓN 9 Jueves, 10 enero	SESIÓN 10 Jueves, 17 enero
Kik Kev Miq Jon Sam	Kik Kev Miq Sam	Kik Kev Miq Sam	Kev Miq Jon Sam	Kik Kev Miq Jon
SESIÓN 11 Jueves, 31 enero	SESIÓN 12 Jueves, 21 febrero	SESIÓN 13 Jueves, 28 febrero	SESIÓN 14 Jueves, 6 marzo	SESIÓN 15 Martes, 8 Abril
Kev Miq Jon Sam	Kik Kev Miq Jon Sam	Kik Kev Miq Jon Sam	Kik Kev Miq Jon Sam	Kik Kev Miq Jon Sam Llu
SESIÓN 16 Martes, 15 abril	SESIÓN 17 Martes, 29 abril	SESIÓN 18 Martes, 6 Mayo	SESIÓN 19 Martes, 13 mayo	SESIÓN 20 Martes, 20 mayo
Kik Kev Miq Jon Sam Llu	Kik Kev Miq Jon Sam Llu	Kik Kev Miq Jon Llu	Kik Kev Miq Jon Sam Llu	Kik Kev Miq Jon Llu
SESIÓN 21 Martes, 27 mayo	SESIÓN 22 Martes, 17 junio			
Kik Kev Miq Jon Sam Llu	Kik Kev Miq Jon Llu			

6.2.5.- La participación de las maestras-tutoras

La maestra-tutora 1, participa en las 6 primeras sesiones. En la primera, su función consiste en ser el referente emocional para asegurar la tranquilidad de los alumnos en la nueva situación; durante la segunda y tercera sesión está alerta del transcurso del taller sin estar todo el tiempo presente.

Sesión 2. La maestra-tutora 1 marcha del taller, le comento que prefiero trabajar sola; ella comenta que le va muy bien, que tiene mucho trabajo, y creemos que los niños han realizado un buen proceso de adaptación hacia la nueva profesora y hacia la nueva actividad iniciada de creación artística, también del nuevo espacio: el taller.

La maestra tutora 1 muestra una actitud verbal de tipo autoritario con los alumnos sobre todo ante conductas que considera negativas y que pueden entorpecer la dinámica del taller. Verbaliza límites hacia los alumnos que se quedan en simples comentarios o subidas del tono de voz. El alumnado conoce esta manera de actuar ante conductas disruptivas y no hace caso, ya que al poco tiempo se repite la conducta, como en el caso de Kik con el tema Presing Car. Ella insiste en que no hable del tema y le reprime sin que el alumno modifique esta conducta. De esta manera, la maestra-tutora 1 no respeta una de las características del proyecto de intervención: la de intentar que el alumno autorregule sus conductas.

«Rechazar el papel autoritario facilita el autodesarrollo, no sólo la creatividad, la iniciativa y la imaginación, sino también la autodisciplina, la aceptación de sí mismo y el entendimiento.»

Shield, J. B., en Rogers, 1978: 26

Al final de una sesión de taller, ocurre un suceso significativo en relación al tema de la necesidad de la existencia de unos límites en la relación maestro-alumno. Miq ha olvidado comerse el desayuno; al finalizar el taller quiere comérselo, pero como es la hora de comer la maestra-tutora 1 le aconseja que no es el momento. Miq insiste y ella también, pero llega un momento que la maestra-tutora abandona el conflicto y deja que Miq se coma el desayuno. En ese momento, interviene la maestra-investigadora retomando el conflicto para poner el límite. Son momentos muy tensos pero se consigue que Miq comprenda las consecuencias de comerse el desayuno y se vaya a comer. Los límites que favorecen y regulan la convivencia entre los participantes van surgiendo durante el proyecto de intervención y su asimilación por parte del

alumno ayudan a la autorregulación de sus conductas.

Una actitud a destacar de la maestra-investigadora en las acciones de presentación/explicación/puesta en común de las sesiones y que se puede generalizar, es la situación física en relación a los alumnos, ya que se dirige a ellos desde la misma altura: se intenta que los ojos de todos los participantes estén al mismo nivel. De esta manera la posición, física y de participación en la actividad, de todos los presentes es la misma. Se crea una dinámica de proximidad física para conducirnos a la proximidad afectiva necesaria para el acompañamiento del maestro en la educación de los alumnos. Esta posición física igualitaria hace que se reduzca el papel de autoridad que algunas veces se asigna al maestro lo cual lo perciben los alumnos y coacciona la relación y también, la libertad de expresión. Se crea una situación de equipo en la que todos los participantes son igual de importantes y se tienen presentes las características individuales.

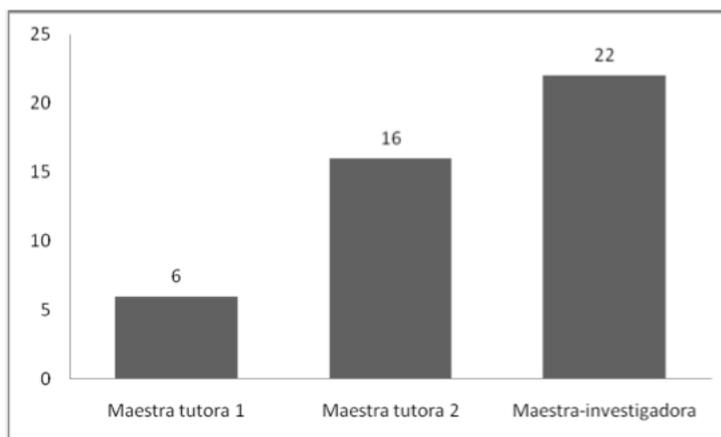
Se usan también otros recursos del lenguaje corporal, como la sonrisa, los gestos y el contacto físico, la atención a sus gestos y caras para facilitar la atmósfera de proximidad. También se ha procurado desarrollar una actitud empática con los alumnos intentando ponerse en su lugar a fin de entender sus dificultades y ver si ellos podían resolverlas por si mismos de una manera autodeterminada.

Martín Buber señala que un buen maestro «... debe ser un hombre de existencia real, los alumnos deben sentir realmente su presencia; educa por contacto. El contacto es la palabra clave de la educación.»(en Rogers, 1978: 88)

La maestra-tutora 2 sustituye a la maestra-tutora 1 y participa en el resto de sesiones: 16. Es su primera experiencia como maestra, anteriormente ejercía de educadora en un grupo de niños con autismo de la misma escuela. Su actitud es muy positiva ante las actividades del taller de creación. Después de una explicación sobre las características del taller y los objetivos de la investigación se integra en la dinámica sin ninguna dificultad. Se observa una relación de proximidad afectiva con todos los alumnos respetando las características de cada uno e intentando potenciar los componentes de una conducta autodeterminada. El nivel de acuerdo con la maestra investigadora facilita momentos de improvisación y de resolución de conflictos.

Una de las características del taller en relación al papel de la maestra conductora de las sesiones (e investigadora) es el rechazo al papel autoritario para convertirse en un acompañante-guía del proceso de creación, proceso de enseñanza-aprendizaje estimulando a los alumnos para que realicen los descubrimientos por sí mismos. El hecho de la interacción promueve oportunidades de conocimiento de los otros y de la necesidad de la comunicación, y en este caso, también de la utilización de los lenguajes artísticos. De esta manera no se genera dependencia, ni emocional ni física, en los alumnos; se sienten seguros, confiados y libres para dar forma a sus ideas iniciales y generar los diferentes momentos del proceso. Así disfrutan de la libertad de elegir, de expresarse y de ser, y también de la libertad para aprender y confeccionar su propio conocimiento.

Gráfica 6.4. Asistencia de las maestras-tutoras



Como se comenta en el capítulo quinto, la presencia de dos profesoras en el aula compartiendo actividad y responsabilidad ha resultado muy beneficiosa para el desarrollo del proyecto y además asegura la continuidad de los principios y manera de hacer del proyecto posteriormente para el mismo grupo y para el equipo docente del centro.

Sesión 8: Noto una gran diferencia de trabajar en equipo con la maestra-tutora 2, persona muy positiva, que con la maestra-tutora 1, se le notaba cansada.

A continuación, el último de los análisis de este capítulo trata de profundizar en el tema de la autodeterminación y en las posibilidades observadas de promover su desarrollo en el transcurso de la secuencia analizada.

6.3.- Comentarios finales sobre el desarrollo y estructura de la secuencia en relación a los componentes de la autodeterminación

A continuación tratamos de responder a los interrogantes de la investigación formulados en el capítulo quinto y que hacen referencia a la autodeterminación.

6.3.1.- ¿Puede la creación artística promover el desarrollo de los componentes de la autodeterminación en personas con DI?

Para contestar la pregunta necesitamos revisar nuestro análisis para cada uno de los componentes.

Autoconsciencia/autoconocimiento

En cuanto a las habilidades de autoconsciencia/autoconocimiento se ha podido comprobar cómo el proceso de creación artística potencia en los alumnos el conocimiento de sus capacidades y de sus limitaciones. Aprenden a pedir ayuda cuando la necesitan pudiendo así conseguir sus objetivos aun a pesar de las dificultades; aprenden a conocer sus necesidades y deseos (aparecen continuamente en el proceso de creación). Se hacen conscientes de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje tomando parte activa en él, observando los resultados del proceso y la aplicación práctica de estos aprendizajes. Son capaces de reconocer sus errores y pedir disculpas: sobre todo Jon, después de sus reflexiones con la maestra-tutora durante sus enfados.

El momento de recoger es cuando los alumnos han de separarse de la obra, de aquel artefacto que -por deseo propio, con voluntad y esfuerzo personal- han ido construyendo sintiéndolo suyo y del cual han de separarse hasta la próxima sesión. Esta separación sin conflicto muestra madurez personal por su parte. Significa que consiguen superar la inmediatez de los acontecimientos y que aceptan la espera. La obra realizada supone para los alumnos la oportunidad de verse a sí mismos activos y creativos, lo cual redundará en beneficio de las posibilidades futuras de conductas autodeterminadas, además de generar un conocimiento positivo de sí mismos (autoestima).

La acción final de todo proceso de creación artística en grupo es la puesta en común de las obras/resultados. Ese momento obliga al autoanálisis y al autoconocimiento; ellos muestran y se muestran lo que han sido capaces de hacer. Y como dice Kandinsky (en Düchting, 2005) enseñan la emoción interna del creador. Aprenden a verse únicos, diferentes de los demás, al reconocer matices y diferencias al expresarse respecto al resto de compañeros.

Autodefensa y liderazgo

Las habilidades de autodefensa y liderazgo incluyen como requisitos destrezas relacionadas con la comunicación, con el adoptar compromisos, etc. A lo largo de la secuencia didáctica y principalmente en el momento de la reflexión final, la comunicación entre los participantes en el taller es constante aunque hay alumnos que tienen más facilidad para expresarse que otros (por ejemplo Kev presenta dificultades relacionadas con la expresión verbal que mejoran a lo largo de la intervención). Con el lenguaje visual y plástico se dispone de otro canal que posibilita la comunicación.

Los alumnos son capaces de actuar de manera positiva ante conflictos que suceden en las sesiones sobre todo en relación a las conductas disruptivas de Jon. Mientras que Kik lo imita, Sam, Miq y Kev continúan con su trabajo y en algunas situaciones llaman la atención sobre las conductas negativas y hacen una crítica constructiva de ellas. Y son capaces de pedir ayuda al adulto si Jon les molesta, como ocurre en alguna ocasión.

Son capaces de rechazar propuestas de la maestra, como ocurre en la sesión 7 cuando, después de romperse los personajes de barro de Miq y Kev, deciden no volver a hacer un personaje (propuesta de la maestra) sino que prefieren construir un animal y van, por iniciativa propia, a buscar unos animales de juguete a otra clase para utilizar como referentes visuales.

En el momento de la reflexión final consiguen ser los protagonistas del grupo cuando explican características y se atreven a hacer comentarios sobre su obra/resultado. Kik en un principio se muestra tímido y nervioso tapando su cara con las manos mientras que en la sesión 21 por su propia iniciativa acaba siendo capaz de hacer de presentador del circo ante el auditorio de compañeros y maestras.

Otros aspectos que se derivan de las habilidades de autodefensa y liderazgo son aquellos que permiten la defensa de una causa o de una persona. Tienen poca presencia en nuestro proyecto aunque en la última sesión los alumnos deciden unánimemente entre todos acabar antes de tiempo para poder asistir a una fiesta a la que habían sido invitados. Y, en consecuencia, la maestra-investigadora se queda sin sus reflexiones finales del proceso, debido a esa decisión unánime (alto nivel de autodeterminación conseguido por todos los alumnos participantes en el taller de creación artística).

No sólo se crea liderazgo en algunos alumnos, sino que el liderazgo existente se transforma en sentido positivo: por ejemplo, Jon tenía un cierto liderazgo negativo en las clases como líder de la oposición en ocasiones a las propuestas docentes, y finaliza la secuencia integrando su liderazgo (hace de payaso para gracia de todos previo acuerdo con la maestra) tras haber podido encontrar vías propias de participación en el trabajo (por ejemplo haciendo la carpa él solo) y habiéndose motivado. La creación artística permite así integrar los liderazgos existentes entre los alumnos de forma positiva para el proyecto y para los otros, a la vez que se refuerza la capacidad de liderazgo naturalmente presente en esos alumnos. Por tanto, dependiendo de la habilidad de las maestras no sólo se genera liderazgo en los alumnos que no tienen, sino que se desarrolla en los que ya tienen de forma más positiva. Esto es importante a la hora de trabajar con alumnos con DI que muestran a veces un cierto grado de negativismo y oposición a las propuestas docentes.

La continuidad del taller de creación y la extensión en el tiempo habría hecho posible el desarrollo en mayor escala de este componente. No se pudo mostrar la actuación de circo al resto de alumnos del centro lo que habría constituido un acto de autoafirmación personal y de grupo. Comparativamente se consigue, sin embargo, un mayor nivel de liderazgo en la experiencia Room 13 (capítulo segundo) en la que los alumnos llegan a ser capaces de dar conferencias en Universidades explicando su proyecto, de colaborar en una jornada de formación para profesionales conjuntamente con el fundador del proyecto y la artista residente, de gestionar a nivel económico el espacio Room 13 y de decidir por métodos democráticos los representantes en el claustro escolar y el líder y responsable último; entre otras características del proyecto que potencian las habilidades de autodefensa y liderazgo.

Percepción de control y eficacia

Por lo que respecta a las habilidades de percepción de control y eficacia vemos como los alumnos son capaces de decidir el final de su proceso de creación; valoran el conseguir el resultado final, la conclusión de su proceso de creación artística. En la mayoría de los casos muestran satisfacción y entusiasmo, verbalizando el querer compartir esa emoción con sus familiares (se quieren llevar el resultado/obra a casa).

La recuperación de sus creaciones constituye un momento de emociones positivas. Se dan cuenta de lo que son capaces de hacer; de un trozo de barro construyen una taza, jarrones, un río, un cañón, botes de tomate, patatas fritas, pizzas, croquetas, una hucha, un plato...

Hay momentos en los que el alumno intenta copiar una acción considerada difícil, hasta el momento únicamente realizada por el adulto. Al conseguir ejecutarla aumenta su confianza y autoestima. En la sesión 2, deben guardar envueltas en plástico sus piezas de barro porque deciden seguir trabajando posteriormente en ellas. Por ello necesitan enganchar el plástico con celo, la maestra-investigadora les enseña la técnica y les ofrece que practiquen. Lo logran.

La puesta en común y análisis de los resultados favorece la percepción de control y eficacia. Es lo que se intenta al finalizar el tiempo de creación en cada sesión aunque no siempre el comentario y valoración conjunta por parte de los participantes es posible por falta de tiempo.

El proceso de creación artística se puede convertir en un tiempo de experimentación, investigación, descubrimiento, generador de ideas y pensamientos lo que origina satisfacción y aprendizaje en el alumno, desde la idea inicial y durante el proceso de creación, sin necesidad siempre de llegar a unos resultados formales.

El hecho de estar tan motivados con sus trabajos les lleva a alcanzar resultados decididos por ellos mismos. En la sesión 17 *Construcción del decorado del circo (3)*, todos los alumnos consiguen realizar la actividad de manera autónoma: trabajan en el suelo, cada uno coge y elige la pintura y la herramienta que necesita, Jon se crea una bata con una tela para no ensuciarse, se mueven por el taller los seis (también está Llu) de forma autorregulada, eligen el lugar dónde pintar, Jon

estampa con sus manos, etc. Todas ellas son acciones que suponen la integración de otras anteriores trabajadas en sesiones anteriores al servicio de una meta común. Se consigue así el dominio (y eficacia) en la ejecución de secuencias complejas de acciones organizadas por ellos mismos.

En este proyecto se consigue mejorar la percepción de control y eficacia sobre el medio/entorno por parte de los alumnos incrementando su capacidad de percibir el medio (aumentando los matices y dimensiones de la percepción, ya sea haciendo conscientes a los alumnos del calor que hace en el aula o de las características de los materiales), mejorando su capacidad de controlar el medio (sabiendo donde están todos los materiales, generando un espacio donde moverse libremente, aprendiendo a manejar herramientas y a manipular los materiales, permitiéndoles en la medida de lo posible seguir su ritmo de trabajo, evitando situaciones de aprendizaje situadas fuera de su ZDP -Vygotsky,1998-....), mejorando la percepción de sí mismos como agentes causales eficientes en su medio (por ejemplo, al remarcar la contribución de su trabajo al proyecto colectivo del circo) y ofreciéndoles ayuda de forma ajustada por parte de las maestras.

En definitiva, se intenta crear un espacio de libertad con seguridad para los alumnos. Si la libertad se consigue en gran medida restringiendo la directividad de las docentes y promoviendo y reforzando las conductas y cogniciones de autodeterminación, la seguridad se consigue ofreciendo un medio controlable por los alumnos: control del tiempo y del espacio, control de los materiales y técnicas, control de la situación que proporcionan unas maestras próximas afectivamente y dispuestas a ayudar en las dificultades. La autodeterminación no se consigue sólo incidiendo sobre la persona, sino también sobre el medio, como ya remarcó indirectamente la AARM en 1992 al destacar el papel del entorno en la definición del trastorno (capítulo tercero).

Autocontrol y autorregulación

El progreso en las habilidades de autocontrol y autorregulación aparece con más claridad. Si se comparan las dos sesiones en las que se utiliza la técnica de pintura, en la primera, sesión 4, es la maestra la que reparte la pintura mientras que en la sesión 7 los alumnos se muestran autónomos y autorregulan sus acciones, son capaces con sus espátulas de coger y de elegir la pintura que desean y ponérsela en los platos, como también de decidir el color que quieren hacer a partir de las mezclas de los primarios. Llegan a ser capaces de crear/construir, decidir,

elegir, experimentar, compartir, interaccionar, etc. de una manera independiente.

Observamos que son capaces de cambiar de actividad si no obtienen lo que han decidido crear, aprenden a gestionar la frustración que eso provoca, son capaces de establecer otros objetivos, hacer el proceso con entusiasmo y obtener un resultado positivo, dejando atrás lo que no han alcanzado para quizás retomarlo en otro momento. También observamos que durante el momento de la recogida, al final de las sesiones, no son necesarios ni cargos ni normas, ya que cada alumno interviene dependiendo de sus posibilidades y gustos y todos conocen el objetivo final: conseguir dejar el aula-taller como la han encontrado.

Durante el proceso de la secuencia didáctica se producen cambios que hubieran podido ser fuente de conflictos para estos alumnos, a consecuencia de las limitaciones en el ámbito de la conducta adaptativa. Nos referimos al cambio de espacio/taller a partir de la sesión 15 y la participación de un alumno nuevo en las últimas sesiones, a partir de la 16. Las maestras tienen presente la necesidad de ayudar a los alumnos en la gestión de esos cambios que se acaban produciendo y son aceptados sin problemas gracias a la evolución de las habilidades de autocontrol que tienen oportunidad de ir desarrollando.

La necesidad mostrada por los alumnos de participar de la actividad conjunta y de formar parte del grupo provoca la necesidad de generar habilidades de autorregulación y de regulación de grupo. Por ese motivo, la actuación de las maestras responde al criterio de no evitar las situaciones de intercambio y confrontación. La interacción entre todos los participantes va mejorando a medida que pasan las sesiones lo que influye positivamente en los resultados de creación y en la autorregulación y autogestión individual y de grupo. En la sesión 13 empiezan a desaparecer las conductas disruptivas; de esa manera el ambiente es más tranquilo y relajado. Las conductas asociales desaparecen en el taller, donde se trabaja y comparte todo el espacio, sin sillas y mesas individuales que contengan o inhiban la acción³.

Otro elemento importante a destacar en el proceso de creación artística y en relación al autocontrol y la autorregulación, es el denominado caos. Se produce cuando el aula-taller se

³ La maestra-investigadora se sorprende de la colocación de las sillas y mesas en el aula-clase, se encuentran separadas por el espacio. Se comenta este tema con la maestra-tutora y su respuesta es que se debe a una decisión tomada conjuntamente con el psicólogo del EAP para resolver la conflictividad del grupo en relación a peleas entre los alumnos.

convierte en un expositor de todo tipo de materiales y herramientas: maderas, papeles, pegamentos, pinturas, tijeras, etc. La percepción exterior que genera esta dinámica puede ser de caos y descontrol. Pero comprobamos que los alumnos son capaces de mantener y de seguir su proceso de creación; si algo está fuera de su sitio y no lo encuentran, lo piden sin temor, y continúan (el nivel de concentración es alto una vez iniciado el proceso de creación artística). Al final de la sesión se restablece el orden y se realiza la reflexión final y despedida. Acabado el proceso de creación se advierte una sensación de actividad/acción/ creación/construcción que da satisfacción al creador, intenso si se ha obtenido el resultado esperado. Retomando a Eisner (2004) vemos la importancia que el enseñante de Arte haya experimentado personal y suficientemente el proceso de creación artística -en nuestro caso con lenguaje visual y plástico-, para que sea capaz de percibir el caos como orden y el orden como caos ya que en el tránsito de uno a otro se encuentra el proceso de creación.

También los alumnos son capaces de estar tranquilos en el taller observando cómo trabajan sus compañeros. Al inicio de la secuencia didáctica parecía imposible que se pudiera lograr. Sin embargo no es igual de fácil para todos. Jon (sesión 9) no combate con éxito la frustración que le causa el ver que, en su ausencia, sus compañeros han avanzado en su obra y rompe su personaje (los demás lo tienen pintado y ya le han confeccionado el vestido). La dinámica del taller se puede ver alterada por el descontrol de conductas de este tipo. Cuando eso pasa, hay que aguardar al momento oportuno para reflexionar y formar estrategias de superación.

Establecer y conseguir objetivos/propuestas

Por lo que respecta a las habilidades para establecer y conseguir objetivos/propuestas Los alumnos son capaces, ya desde la primera sesión, de configurar objetivos personales y lograrlos (como veremos con detalle en el capítulo séptimo)

Cabe comentar que en la sesión 6 el proceso de creación artística pasó de ser semigestionado -en el sentido de ser una actividad decidida por las maestras- a no directivo y autogestionado: son los alumnos los que deciden qué hacer, cómo y cuándo. El espacio de creación se convierte en un espacio/tiempo de creación en libertad. A partir de la sesión 11 es cuando se consigue totalmente la dinámica de un taller de creación artística con diversidad de materiales

que permiten experimentar, descubrir, investigar, crear... conseguir su propia expresividad; en el que la elección y la toma de decisiones es constante, moviéndose con seguridad y tranquilidad, de manera independiente y autónoma.

La actividad en algunas ocasiones parece difícil, así que desde un principio piden ayuda a las maestras, recurso potenciado durante toda la secuencia. Cuando en la creación artística se propone o se piensa un tema a representar, aparece el reto lo que exige un alto nivel de confianza en uno mismo. También exige confianza en los demás en el caso de pedir colaboración, lo cual empuja a los alumnos a desarrollar estrategias personales y habilidades sociales.

A lo largo de la secuencia, se observa una evolución cuando los alumnos empiezan a ser más exigentes con sus trabajos y con sus objetivos/propuestas. Ponen esfuerzo personal para lograr sus deseos y hacer frente a los retos. La creación artística supone un reto de por sí: tener un trozo de barro entre las manos y transformarlo modelando llegando a representar; construir un personaje a partir de material de reciclaje (botellas, chapas, corcho, cartón, maderas, etc.); conseguir unos instrumentos musicales a partir de botellas de plástico; convertir metros de papel de embalar blanco en el decorado para un circo; ser capaz, a partir de una cartulina y cuatro pinturas, de realizar un cartel con el nombre del circo; convertir la clase en un circo con pistas, escenario, sala de butacas, presentador, acomodador, vendedor de entradas, etc.; deconstruir ropa de todo tipo para confeccionar un disfraz; encontrar personajes y otros objetos en revistas para dar vida a un cuadro/escenario, etc. ¿Quién no ha sentido la angustia/temor/miedo al enfrentarse a empezar a dibujar en un papel en blanco? La creación artística es un reto y lograr algo personal produce una gran satisfacción.

La primera sesión consiste únicamente en la creación de un collage. Hasta la sesión 7 únicamente disponen de un material concreto para trabajar: el barro y pintura para pintar las piezas, a diferencia de las últimas sesiones dónde el nivel de elección y de deseo es más amplio al poder elegir entre muchos materiales, técnicas e incluso el lugar de trabajo. En la sesión 12, Jon se dice que se monta un taller en un rincón de la clase con una mesa pequeña y una silla y allí trabaja durante toda la sesión. Al final los alumnos son capaces de crear unos personajes de circo con múltiples materiales y técnicas: un caballo, un pistolero, un enfermero, una jaula, etc. La actitud de plantearse un objetivo/propuesta y lograrlo («necesito una espada, no la tengo,

busco la manera de tenerla... la construyo...») demuestra que los alumnos avanzan en los comportamientos autodeterminados.

Toma de decisiones

En cuanto a la evolución y muestra de las habilidades relacionadas con la toma de decisiones podemos decir que tiene lugar continuamente a lo largo de un proceso de creación artística: decidir la idea, los materiales a utilizar (cada vez habían más en el taller cosa que aumentaba la dificultad en la elección), las técnicas, el lugar para trabajar, etc. Obviamente, una intervención educativa con miras a la autogestión potencia la toma de decisiones.

Potenciar la decisión personal de los alumnos, interviniendo el mínimo posible para no interferir en el proceso de creación personal, constituye uno de los principios importantes del proyecto, consensuado por ambas maestras. En este proyecto surge en los alumnos naturalmente la necesidad de decidir en los espacios de libertad proporcionados por las maestras, como puede comprobarse en numerosas ocasiones, tanto a nivel individual (en la sesión 12, Kik decide lo que quiere hacer recuperando la actividad de la sesión 9) como grupal (decidir traer música para el circo, por ejemplo). No obstante, en ocasiones, para obtener este fin, puede ser necesario guiar a los alumnos para modelizar el proceso cognitivo de toma de decisiones: enseñarles a definir alternativas, valorar sus pros y sus contras, decidirse por una y revisar la decisión en función de los resultados obtenidos o las dificultades que se plantean a continuación. Esta modelización puede ser puramente pedagógica (enseñar a los alumnos cómo decidir y sus consecuencias, como sucede por ejemplo al inicio de la sesión 15 al explicar la sesión anterior) como en cierta medida directiva al intervenir en los procesos de decisión (por ejemplo la maestra-investigadora, en la sesión 14, analiza los contras de la opción de que en la representación circense el pistolero mate al caballo tal y como pretenden los alumnos, intentando reorientar la decisión). De todos modos, se observa que frecuentemente los alumnos deciden naturalmente, espontáneamente, en su proceso de trabajo individual, siendo más necesaria la intervención de las maestras en los procesos de decisión grupales, lógico teniendo en cuenta la mayor dificultad de este proceso. El ajuste de los procesos de trabajo a la Zona de Desarrollo Próximo de los alumnos deviene necesario a fin de permitir procesos de decisión asequibles a los alumnos, y ello se produce en nuestro proyecto de acuerdo con las orientaciones de las maestras-tutoras (por ejemplo a la

hora de trabajar la lectoescritura). Se respeta asimismo en esta secuencia la manera personal en que cada alumno aborda los procesos de decisión (por ejemplo a Sam le cuesta más decidir autónomamente, pero no se le presiona en ningún momento).

Resolución de problemas

Si analizamos el proceso de creación paralelamente al de resolución de un problema se observan cosas en común: se genera una idea/objetivo/propuesta que se quiere llegar a conseguir, se activan estrategias de pensamiento para la realización del proceso de creación/construcción para lograr esa idea/objetivo/propuesta. Significa iniciar un camino y buscar la solución de los problemas que van surgiendo hasta llegar a la obra/resultado como final de un proceso. El proceso de creación artística es generador de problemas debido a que es difícil tener todo el proceso controlado desde el inicio, aparecen la sorpresa y el azar, los materiales no se comportan como se esperaba de ellos por ejemplo.

En cuanto a las habilidades de resolución de problemas, podemos ver que a partir de la tercera sesión los alumnos por ellos mismos observan los problemas, los analizan y encuentran soluciones. Los alumnos van enfrentando cada vez con más autonomía e independencia los problemas que surgen, tomando las decisiones que conducen a la solución y demostrando con el transcurso de las sesiones un nivel más alto de seguridad personal. Los alumnos se muestran activos y receptivos ante la presentación de un problema, atentos para encontrar la solución. Como ocurre con el problema de ensuciarse: la maestra-tutora avisa a las familias para que los alumnos traigan una bata, el aviso no surte efecto y en la sesión de pintura los alumnos se ensucian. Desde la sesión 4 son los propios alumnos los que buscan y se ponen la bata, e incluso Jon llega a confeccionarse una con una tela (sesión 17).

En ningún momento de la secuencia didáctica esto ha dado ocasión a miedos, temores o resistencias a colaborar en el proceso de resolución. Todo ello confirma que el proceso de creación artística potencia las habilidades en la resolución de problemas (ver más detalle en el segundo nivel de análisis de esta investigación, capítulo séptimo). Vemos como en la sesión 7 los alumnos son capaces de obtener los colores por ellos mismos a partir de los colores primarios; esta sesión se convierte en una puesta en práctica de lo que habían aprendido en la sesión 4, en

la que la maestra actúa de modelo y distribuye los colores, mientras que en la sesión 7 los alumnos son totalmente autónomos. En esa sesión falta Jon, pero en la sesión 12 él también consigue hacerse una paleta con los colores primarios y el blanco y hacer las mezclas: su objetivo era hacer un cartel con el nombre elegido para el circo «Circo Batista» cosa que logra sin dificultad.

Con la práctica, con el dominio de técnicas artísticas, con la autoconfianza y confianza en los demás se llegan a solucionar los problemas, consiguiendo que el alumno se posicione ante una dificultad no con miedo o con temor, sino como si de un reto personal se tratara, como una prueba de superación personal, a través de la cual sentirse satisfecho. El nivel de motivación personal es tan alto en un proceso de creación artística que la resolución de problemas se convierte en un paso más para la adquisición y logro del objetivo/propuesta, generalizando este comportamiento a otros contextos vitales y mejorando así la calidad de vida.

Como hemos comentado en el capítulo tercero, las personas con DI son más lentas en la asociación de pensamientos y en la ejecución, si de ellos se deriva una acción, pero eso no significa que sean incapaces si se les concede el tiempo necesario para realizar sus procesos de análisis, la asociación de pensamientos y la consecución de la acción. ¿De qué sirve lograr resultados si no se es participe del proceso? En todo caso en la secuencia se procura que los problemas planteados estén siempre dentro de la Zona de Desarrollo Próximo de los alumnos a fin de evitar al máximo posible la intervención obligada de las docentes.

En muchos momentos, sobre todo al principio de la secuencia didáctica, la maestra actúa como modelo en la resolución de los problemas, los percibe, los analiza y reflexiona en voz alta y encuentra la solución; esto favorece que más tarde sean los alumnos los que tomen la iniciativa. Se potencia así el pensamiento divergente y una actitud creativa. Si el problema se comparte suelen surgir tantas soluciones como personas intervienen y únicamente se ha de llegar a un consenso, valorando las soluciones y buscando la mejor (habilidades para una educación democrática).

Elegir

Como se observa ya en la primera sesión de collage los alumnos expresan sus intereses a la hora de elegir las fotografías para su collage. También, cuando realizan las figuras de barro,

la ropa para sus personaje, el espacio dónde quieren ubicarlos, los personajes para la actuación del circo, etc. Continuamente, en un proceso de creación artística aparecen los deseos e intereses del creador y uno de los momentos más importantes es durante la elección personal. Tienen ocasión desde el inicio de la secuencia de elegir objetos, formas, colores, materiales, ropa, herramientas, técnicas, espacio de trabajo, referentes visuales, la participación en el proyecto, etc.

Las elecciones también pueden resultar más o menos difíciles en función del número de opciones entre las cuales escoger o las consideraciones que deben hacerse al escoger. A medida que se desarrolla la secuencia el número de opciones se va incrementando, y las elecciones no sólo son individuales sino también grupales. Pero los alumnos demuestran sus capacidades para escoger hasta el final de la secuencia, progresando notablemente en este ámbito al ser los retos cada vez mayores.

Conviene recordar que las elecciones son posibles en este proyecto porque se ha organizado todo un medio rico en materiales, instrumentos, técnicas, referentes...y otras opciones más. La riqueza de estímulos favorece el aprendizaje de este componente de forma clara.

6.3.2.- ¿Qué aspectos y características del proyecto de intervención educativa en la creación artística son los que ayudan a potenciar estos comportamientos de la auto-determinación?

En un primer momento, nuestro análisis debe hacer referencia a las intenciones expresadas en la presentación de nuestro proyecto (capítulo quinto). Y por ello revisamos a continuación las diferentes condiciones que debía cumplir el contexto de la intervención.

6.3.2.1.- Expectativas establecidas con el proyecto de intervención educativa de creación artística visual y plástica

Como se ha explicitado en la presentación del proyecto en el capítulo 5, el taller debía cumplir una serie de condiciones y debía convertirse en un contexto en el que fuera posible la

creación para todos y cada uno de sus miembros. Retomamos las intenciones explicitadas previamente.

Un espacio y un tiempo en el que los alumnos expresen sus deseos mediante diversos lenguajes artísticos (prioritariamente se potencia el lenguaje visual y plástico) en un ambiente amable en el que se instale la mutua confianza.

La creación artística se convierte en un canal mediante el cual poder expresar y poder sobrepasar aquellos límites que quizás en otras actividades no se permiten; un canal para dar salida a aquellos sentimientos y emociones profundos que no se pueden expresar por medio de ningún otro lenguaje. Y es esto lo que el Arte tiene de especial y de único como comentan los profesionales esencialistas del área. Como argumenta el pintor-artista Henri Matisse (en Essers, 2002) la creación artística sirve para que la persona creadora exprese sus visiones interiores. Proporciona un espacio de libertad que generalmente es difícil de encontrar en otros momentos en el contexto educativo.

Efectivamente la creación de ese espacio ha sido posible en ese taller. Únicamente las limitaciones de las reglas y horarios del centro constriñen de manera que, en ocasiones, los procesos iniciados no puedan alargarse, desarrollarse o llegar a término, por la limitación de tiempo. Las sesiones semanales de una hora lo impiden. En relación a este tema también ha influido la organización del centro debido a la programación de las actividades comunes que obligan a todos, como por ejemplo la celebración de las fiestas populares, los cumpleaños, las excursiones y colonias que restan tiempo. Hay que contar con esos y otros elementos que atentan a la continuidad y estabilidad de la intervención. Esto marca una clara diferencia con la realidad de los proyectos el taller d'invents y els assemblages de Joan Miró (capítulo cuarto) que sí pudieron acabar con tranquilidad, por deseo del alumno y en los que fue posible relacionar el contenido con el resto de áreas debido a que la maestra-tutora estaba a cargo del grupo durante la casi totalidad del tiempo lectivo. En estos últimos casos, hubo alumnos que buscaron por interés propio espacios de tiempo de otras áreas para trabajar en el proyecto artístico.

A lo largo de las primeras sesiones se promueve la realización de obras por parte de cada uno de los alumnos. Se considera que en el proceso de creación artística la idea inicial se va

transformando por deseo del creador, preferiblemente sin intervención externa. La obra se vuelve parte de él, son sus ideas, sus intereses, sus inquietudes... que saca al exterior en una pieza/objeto, que enseña y muestra al resto de los participantes. El resultado es una representación de los pensamientos del creador. Así ha sucedido en nuestro taller (por ejemplo al construir Kik su ring de lucha libre, una de sus mayores aficiones).

Desde el mundo de la EA autores como Lowenfeld (en Eisner, 2004) considera la actividad creativa como escape emocional que conlleva a que la persona creadora gane en libertad y flexibilidad, como resultado de la descarga de tensiones innecesarias y facilita el que pueda sobrellevar situaciones nuevas sin problemas, adaptándose fácilmente a ellas. Lo hemos visto en los temas y objetos que eligen nuestros alumnos en los que proyectan deseos (chicas guapas, comida, coches, personajes de cómic, personajes reales, etc.). En la sesión 2 *Construcción con barro*, Kik pasa los primeros cinco minutos picando el barro con fuerza y realizando onomatopeyas de lucha; en un principio se pensó en contener su acción, pero se dejó que se expresara. Más tarde, y él sólo, se calma y sigue trabajando. Tampoco influyó en el resto de compañeros que seguían en su proceso de creación personal. Durante la sesión 18 y 19 *Construcción de disfraces para la actuación del circo*, los alumnos se muestran nerviosos ante la propuesta y la presencia del material (una de las bolsas de ropa contenía prendas femeninas que quizás nunca habían tenido en las manos); esto provoca risas y movimientos inquietos. Una vez se prueban las prendas: sujetadores, zapatos de tacón, etc. se van autorregulando y continúan más tranquilos experimentando con el material y decidiendo ya su objetivo/propuesta a conseguir: Miq quiere disfrazarse de samurái, Kik de pistolero, etc.

Al igual que las producciones de los artistas del movimiento expresionista abstracto que aparecen tras el dolor y la incomprensión que supuso la segunda guerra mundial, las obras de los alumnos también han servido como objeto canalizador de emociones: la rabia, emociones que surgen de relaciones personales, dolor, etc. A través de las obras han podido regular sus emociones de una manera constructiva; no destructiva como habían hecho otras veces con conductas disruptivas que entorpecían la dinámica de la clase. Incluso la utilización de la destrucción, como ocurre en las sesiones 18 y 19 *Confección de disfraces para la actuación del circo*, genera la construcción de una ropa nueva diseñada y decidida por ellos. De manera parecida a como en el proyecto G9 (capítulo cuarto) en el que a partir de bicicletas destruidas pudieron -con esfuer-

zo, confianza en ellos mismos y dedicación- reconstruirlas como si fueran casi nuevas, transformándolas bajo sus intereses y criterios. En aquel proyecto la reconstrucción de unos artefactos viejos y abandonados se convierte en una metáfora de la vida de los adolescentes -expulsados de su grupo-clase habitual- que, con estrategias y esfuerzo de los maestros y de ellos mismos, consiguen su transformación/construcción como persona aceptada por todos, satisfecha de su trabajo e implicada en las actividades sociales.

En la secuencia objeto de análisis de esta tesis en ningún momento los alumnos mostraron disconformidad o rechazo por los trabajos de los otros. El respeto estuvo siempre presente. Paralelamente, el nivel de confianza mostrado por la maestra en el proceso de creación de los alumnos es patente. Contribuye a ello como dice Eisner (2004) el hecho de que el enseñante de Arte haya vivido el proceso de creación de manera personal; que se reconozca en el proceso de creación de los alumnos: con sus inseguridades, placeres, retos, sorpresas...

La confianza entre todos los participantes es esencial en el proceso de creación artística, no deben sentirse coaccionados ni analizados ni evaluados. Los alumnos son capaces de confiar plenamente en el adulto, actitud que facilita el logro de sus objetivos/propuestas y que podrán generalizar en otras relaciones interpersonales.

Esta confianza es la base de numerosas experiencias positivas. Los alumnos son tomados en serio y se les reconoce como diferentes de los demás. Los alumnos piden al maestro confianza para lograr también la alegría de tener confianza en sí mismos, para creer en sus fuerzas, confiar en la clase como un todo, confiar en cada uno de los alumnos sin que ninguno sea ignorado. En definitiva, se tiene fe en las personas como capaces de controlar su propio desarrollo.

En algunos momentos de la secuencia didáctica, aparecen conductas disruptivas por parte de Jon (disminuyen casi totalmente a partir de la sesión 11, en la que se inicia el proyecto del circo). Jon presenta problemas para mantener la atención; irrumpe en la dinámica con palabrotas, molestando y pegando a sus compañeros. Hay que añadir la facilidad de Kik en copiar y repetir estas conductas que no aparecen en ausencia de Jon. Durante la sesión 7 y 8 en las que Jon no participa, el ambiente es tranquilo y sin alteraciones. Ante el problema, las maestras optan por pedir a Jon que salga temporalmente de clase para así al menos asegurar la continuidad

del trabajo para el resto de los alumnos. Hay un mensaje implícito en esta actitud: «queremos trabajar y necesitamos un ambiente agradable y tranquilo, no vamos a permitir conductas que no nos dejen conseguirlo». No supone ni puede ser interpretado como abandono ya que con ayuda de la maestra-tutora se le invita a reflexionar sobre lo que le pasa y a autorregularse antes de volver a entrar. De ahí la ventaja de la disponibilidad de dos maestras en el grupo.

Un lugar de creación de pensamiento y de ejecución: de pensar y de hacer

El proceso de creación artística, siguiendo a Eisner (2004), incita a los alumnos a pensar sobre las posibilidades y límites de los materiales disponibles. A medida que esos pensamientos maduran en base a un reconocimiento más profundo y detallado de tales materiales y el inicio de su manipulación, se genera un conjunto de ideas, un rico universo simbólico creativo lleno de variantes y matices sobre lo que se puede hacer o no. Si además los alumnos disponen de capacidad técnica para hacer realidad esas ideas, se produce la creación. De este modo se produce una estrecha vinculación entre el pensar y el hacer, como no sucede en otras áreas curriculares. Esta vinculación es muy útil en numerosos ámbitos vitales, por lo que su interés educativo es grande. Además esta vinculación permite la retroacción: no sólo se llevan a la práctica las ideas propias, sino que de la práctica propia surgen nuevas ideas.

En efecto, el taller de creación se convierte en un descubrimiento constante de materiales que motiva a los alumnos a emprender una aventura de investigación de sus características y posibilidades y también de las técnicas aplicables a ellos. Los alumnos se sorprenden a la hora de utilizar una grapadora, de poner celo, en la mezcla de las pinturas, al comprobar el cambio que se produce en el barro al dejarlo secar, al deconstruir ropa y poder hacer nueva, etc. Incluso entienden la simbolización de los materiales asociando formas y nuevos significados: Miq es capaz de hacer una jaula con una botella de plástico, Kev convierte unas cucharas en los brazos de su pistolero, Kik crea una espada a su samurái con un trozo de alambre, Sam consigue hacerle los ojos a su enfermero con unas chapas de botella y Jon hace una carpa de circo con una sábana, entre otras asociaciones simbólicas de forma-significado.

Durante el proceso de creación, como se ha visto a lo largo de la secuencia, la primera idea del pensamiento creador se va enriqueciendo, en un devenir de pensamientos enlazados

que van generando la construcción de la obra. La representación se convierte en un juego simbólico de elementos que irán configurando significados nuevos al ponerse en contacto unos con otros a decisión del propio creador. Así, como dice Eisner (2004), la representación desempeña una función cognitiva en la que varios tipos de pensamiento se ponen en acción: pensamiento asociativo, convergente y divergente; pensamiento causal y consecuencial. La materialidad de la representación hace posible entablar un diálogo con ella. Si se trabajara únicamente con ideas todo sería etéreo y fácil de subjetivizar, la materia permanece y permite una interrelación entre la obra y el creador; así como entre la obra y el espectador.

Además, al configurarse la dinámica del taller en forma de proyecto a lo largo del curso y no como actividad puntual, se crean expectativas de continuidad, lo que da lugar a ideas que se llevan a casa y que continúan elaborándose.

Un ámbito de encuentro con uno mismo y con los otros, de interacción constante entre contexto, personas y materiales

El proceso de creación artística, de generación de ideas, uso de los materiales y técnicas y la interacción con los otros permite que el taller se convierta en un lugar de encuentro entre numerosos pensamientos, sensaciones y percepciones que potencian las asociaciones y la creación de nuevos significados y conocimientos propios. Por ejemplo, en la sesión 3, Miq inicia el juego simbólico que siguen Kev y Kik a continuación.

Los alumnos se encuentran inmersos en un ambiente generador de ideas, las suyas propias y las de los otros. Algunos copian ideas de sus compañeros o siguen sus sugerencias y las de las maestras. En la sesión 2 *Construcción con barro* Jon decide construir un jarro, idea copiada por Kik y Sam que son capaces de lograr su objetivo aunque Jon acaba transformando su jarro en una hucha. Se potencia la copia porque puede dar lugar a enlazar su contenido con pensamientos propios que a su vez den lugar a nuevas y distintas creaciones; sin esa influencia inicial en algunos casos quizá no se conseguirían resultados que generen satisfacción y confianza en las propias posibilidades.

A lo largo de las sesiones van apareciendo situaciones en la que se hace posible obtener

ayuda por parte de los compañeros. El final de la sesión 7 se convierte en un trabajo cooperativo: Sam y Kik al acabar su proceso ayudan a Miq y Kev a pintar su animal. Como se puede observar en las grabación la emoción expresada por los cuatro, tanto los que ayudan como los que son ayudados, es de alegría y complicidad. También se observa un mayor nivel de expresión oral, sobre todo en Kev, al intentar explicar a su compañero de qué manera puede colaborar para lograr el objetivo común: acabar de pintar el toro de Kev.

Como se ha comentado anteriormente, a partir de la sesión 11 es cuando se consigue la dinámica de un taller de creación artística con diversidad de materiales que permiten experimentar, descubrir, investigar, crear, etc., en el que la elección y la toma de decisiones es constante. Todos los materiales plásticos están al alcance de los participantes y permiten la entrada en la dinámica de un taller de creación por el que se mueven con seguridad y tranquilidad, de manera independiente y autónoma. Dejan de aparecer conductas disruptivas, autorregulan sus comportamientos y autogestionan su actividad.

En la sesión 10 van surgiendo ideas por parte de todos los participantes y se planifican entre todos las actuaciones del circo con entusiasmo. A partir de ese momento se comparte un proyecto: «el circo», artístico, como lo fuera para Alexander Calder en su momento. El trabajar en un proyecto común, desde la sesión 10 hasta la 21, implica aparcar a la persona creadora individual y pone de relieve la «autoría múltiple». Significa que cada alumno ha de elegir una parte a desarrollar de manera individual. Esta elección requiere un gran compromiso por parte de los alumnos, cada uno de ellos tiene un papel diferente en el proyecto común, es responsable de una parte para la construcción del todo. En este tipo de trabajos cooperativos se manifiesta confianza en ellos y en sus capacidades. En la sesión 11 se concreta la participación de cada uno en el proyecto circo y en la sesión 12 se aprecia un cambio en la dinámica del taller: los alumnos se mueven por el taller tranquilamente buscando materiales, instrumentos para trabajar, etc.; cada uno tiene un objetivo individual que ha decidido para una finalidad común: la creación de los personajes de un circo para una actuación

En definitiva hay una retroacción constante entre contexto, personas y materiales en el proceso de creación artística por su propia naturaleza: el sujeto manipula materiales con unas técnicas en un contexto de acuerdo con sus pro-

pósitos, en un proceso que varía según cambios en el contexto (por ejemplo el cambio de aula), los materiales (se dispone de nuevos u otros se acaban, por ejemplo), las técnicas (se opta por una técnica más sencilla, por ejemplo) y los propósitos (se producen nuevas asociaciones, se plantean nuevos objetivos por ejemplo).

Un momento de construcción de conocimiento en todos los ámbitos, potenciando las múltiples inteligencias

La improvisación, gracias a la asociación de ideas y pensamientos que aparece en el proceso de creación artística, provoca cambios importantes en las conductas adaptativas de los alumnos (destrezas cognitivas y de comunicación/académicas, destrezas de competencia social y destrezas prácticas). Pone en juego habilidades matemáticas y lingüísticas que son requeridas al hablar de las características de los materiales, al representar simbólicamente, al utilizar conceptos básicos matemáticos: arriba, debajo, entre, etc. las formas geométricas, etc. El lenguaje escrito es necesario a la hora de preparar las cartelas (títulos de las obras) para la exposición. También se trabaja el esquema corporal al crear la figura humana en barro y la psicomotricidad en las coreografías. Todo ello les permite progresar en las diferentes competencias del currículum general, en un ejemplo claro de educación a través de las artes como propugna la UNESCO.

Los alumnos no encuentran la seguridad en las pautas establecidas sino que la encuentran en la adquisición de habilidades adaptativas. El éxito en improvisaciones propias, con pensamiento causal y consecuencial, les permite fortalecer el pensamiento divergente que impulsa la actitud creativa en la persona. En la sesión 17, Jon llega a confeccionarse una bata él mismo con telas cuando se apercibe que no tiene y que va seguramente a ensuciarse.

Los alumnos, así, tienen la posibilidad de comprobar cuáles son sus capacidades, qué son capaces de hacer. Por otra parte la interacción entre todos los participantes va mejorando, a medida que pasan las sesiones. En todo momento se intenta que las emociones aparezcan, no se reprimen; que los alumnos se hagan conscientes de su estado emocional para aumentar el conocimiento sobre ellos mismos. Por ello podemos señalar el progreso en las inteligencias intra e interpersonal señaladas por Gardner (1995) y descritas en el capítulo segundo.

Un camino de reflexión, expresión y comunicación compartido que culmina en la exposición del objeto creado junto con el análisis último realizado por todos los participantes

Se dan diferentes momentos en los que se trata de compartir el trabajo de cada uno: durante la realización de la exposición de las obras (sesión 5, sesión 21); cuando cada alumno decide como participar para conseguir el objetivo común, lo que exige un alto grado de independencia, de escucha de los demás y de confianza en uno mismo; y durante el trabajo del proyecto final «el circo», en el que cada alumno elabora una parte para el logro del todo. Como nos dicen las artistas Christine e Irene Hohenbüchler (en Grosenick, 2001) esta dinámica de trabajo cooperativo, más que nunca, se convierte en un proceso creativo en el que la fuerza de cada miembro intensifica el trabajo y conduce a un resultado imprevisible.

De nuevo el factor tiempo influye y condiciona el poder realizar exposiciones de todos los trabajos como también, el no disponer de un espacio específico para ello. El único lugar en el que se podían exponer las piezas era en los pasillos de la escuela, lugar de tránsito de todos los alumnos (con más o menos respeto hacia el trabajo de los otros). La maestra-tutora verbaliza su temor a dejar las obras en un lugar de paso inapropiado.

6.3.2.2. Otros aspectos que potencian la aparición y desarrollo de los componentes de la autodeterminación

Señalamos a continuación algunos de los aspectos que nos parecen clave para poder cumplir con las expectativas depositadas en el proyecto. Algunos de esos aspectos no fueron totalmente explicitados inicialmente pero aparecen ahora como factores importantes que contribuyen al éxito del taller.

Rol del adulto

En relación al papel de la maestra se reconoce que el acompañamiento de la persona de referencia, la tutora del aula, es imprescindible para las personas con DI ya que necesitan un tiempo más largo de adaptación a los cambios. Ella es el referente afectivo para los alumnos.

Con su presencia proporciona seguridad y proximidad. También facilita adaptar las actividades a las capacidades individuales de cada alumno para no sobrepasar su zona de desarrollo próximo prestando excesiva ayuda o exigiendo demasiado. El conocimiento de la maestra-tutora sobre cada alumno es más amplio que el del resto de adultos ya que sigue la evolución de cada uno con las particularidades del día a día.

En un proyecto en principio semigestionado, más adelante autogestionado por los alumnos, la intervención de la maestra se justifica como guía-acompañante en el proceso, que ofrece seguridad y afectividad tanto como recursos; y se valora su mediación al facilitar en ocasiones experiencias, referentes visuales y/o materiales que pueden ampliar la ZDP de los alumnos y hacerlos avanzar. La maestra es modelo de actuación (creación, percepción, investigación,... de relaciones personales e interpersonales,...) para los alumnos. También es modelo de pensamiento, al modelizar procesos cognitivos y actuar de mediadora metacognitiva con los alumnos al hacerles reflexionar sobre los procesos seguidos (aunque en especial en esta tesis nos interesan los procesos conductuales vinculados a la autodeterminación). Amplia la experiencia del alumno en un espacio-tiempo para el proceso de creación con materiales, técnicas, referentes visuales, etc. A fin de facilitarle una base sólida para su actividad creadora. Cuanto el discente más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación (Vygotsky, 1998).

En nuestra experiencia la maestra es modelo de creación, de ejecución, de resolución de problemas, etc. Al inicio de la secuencia didáctica los problemas los soluciona la maestra-investigadora haciendo de modelo de conducta autodeterminada: verbaliza el problema, lo analiza, actúa y lo soluciona, todo ello en voz alta para que sirva de ejemplo del procedimiento de resolución de problemas. Los alumnos se van habituando a estos comportamientos, los valoran en positivo ya que facilitan el proceso y un ambiente amable de taller, de esta manera, pueden copiarlos y lograr realizarlos como ocurre a partir de la sesión 3.

Las maestras también realizan una tarea sostenida de organizar el entorno para que sea rico y estimulante para los alumnos, para que puedan percibirlo los alumnos con facilidad, para que sea controlable por ellos.

Además las maestras intentan saber cómo se sienten y piensan los alumnos a fin de ayudarlos a desarrollar habilidades emocionales y cognitivas que les permitan salir airoso de su proceso de creación artística, por lo que un cierto grado de inteligencia emocional y capacidad metacognitiva por parte de las docentes resulta un requisito imprescindible. También se fomenta la creatividad de los niños, animándolos a desarrollar las historias y juegos simbólicos que crean durante el proceso de creación artística.

De acuerdo con el proyecto, las maestras colaboran en el proceso de creación de los alumnos si éstos piden y aceptan su colaboración; su intervención es a nivel técnico, en pocas ocasiones ofrecen propuestas que puedan resultar definitivas o exclusivas (ver segundo nivel de análisis). Su intención en ese sentido es la de participar como la de un miembro más del grupo a la hora de sugerir o planificar la actividad ya que en el proceso de creación artística no ha de darse ninguna presión por parte del adulto exigiendo logros. Se valora el «estar» en el taller: investigando, descubriendo..., aunque no se obtengan resultados formales.

Resulta importante hablar también de la colaboración entre las maestras. Deviene importante definir los roles tanto de la maestra investigadora como de la maestra tutora. Mientras la primera aporta su conocimiento mayor del proceso de creación artística y la fundamentación pedagógica principal del proyecto, la segunda aporta su mayor conocimiento de los alumnos y de su entorno así como su papel de referente afectivo de los alumnos. Ambas establecen acuerdos sobre como intervenir con los alumnos y aprenden la una de la otra: la maestra investigadora aprende gracias a ella sobre los alumnos y su discapacidad y las maestras tutoras aprenden-o se intenta que aprendan-sobre la dinámica del proceso de creación artística (hasta el punto que la maestra tutora 2 se anima a hacer una coreografía propia; otro logro del proyecto). Además, la maestra investigadora puede pedir a las maestras tutoras que los alumnos realicen determinadas tareas durante el resto de la semana en otros momentos lectivos, reforzando la continuidad del proyecto y su aplicación en otros ámbitos fuera de las sesiones del taller.

En definitiva lo que se pretende con el proyecto, caracterizado inicialmente como semi-gestionado con pretensión de convertirse en autogestionado, es el traspaso de responsabilidad del adulto a los alumnos. No se entiende por ello que este traspaso se produzca definitivamente y de una vez por todas sino más bien que se produce a base de avances y retrocesos en la toma

de control de manera que el adulto se retira o retoma su rol de guía en función de las circunstancias del momento y de las posibilidades de los alumnos.

Por último, aunque se ha evitado al máximo, en ocasiones (ante conductas disruptivas, por ejemplo) las maestras han tenido que adoptar un rol más tradicional de reprimir determinadas emociones, conductas y pensamientos incompatibles con la dinámica de clase. También se ha reforzado positivamente aquellas conductas, emociones y pensamientos considerados positivos y acordes con los objetivos educativos propuestos.

Continuidad del proceso

Ubicar los alumnos al inicio de cualquier actividad, recordando qué se ha realizado, qué se va a realizar y qué se quiere conseguir fortalece su conducta adaptativa. Les permite ejercitar su memoria al recordar experiencias personales (no contenidos teóricos descontextualizados propios de la pedagogía tradicional) y ayuda a que los alumnos utilicen esa memoria de experiencias propias para guiar su conducta presente y futura, acercándonos al ideal de la conducta autodeterminada. Podemos observar las diferentes partes en las estructuras de las sesiones que persiguen ese fin: explicación de la sesión anterior, presentación de la actividad y finalizar la sesión con una planificación de la siguiente.

El ofrecerles continuar con la participación en el taller fuera de la escuela trayendo material se revela como una estrategia importante. Con ello se consigue que los conocimientos aprendidos formen parte de sus vidas también fuera del ámbito escolar. De esta manera los alumnos tienen la oportunidad de generalizar sus aprendizajes fuera del aula, concretamente comportamientos que muestran una conducta autodeterminada como elegir, tomar decisiones, control de las emociones, etc. También, hace que los padres y las madres se involucren en lo que pasa en la escuela e incrementen así la comunicación e interacción con sus hijos.

La continuidad es la que asegura la aplicabilidad, en sesiones posteriores, de los aprendizajes adquiridos durante el proceso. En la sesión 13, por ejemplo, en la que se *construyen elementos para la actuación del circo*, Kev crea una vestimenta para su pistolero aplicando lo aprendido en la sesión 8 (*confeccionar ropa para los personajes de barro*). En la sesión 20 *Construcción*

de instrumentos para la orquesta del circo Jon incorpora elementos de sesiones anteriores: tela para una batería, palos, etc. y cuando decide hacer la representación de payaso, se prepara un disfraz de la manera como había aprendido en la sesión 18 y 19. Kev, en días posteriores a las sesiones relacionadas con la construcción de elementos del circo, trae a la clase un «ring de boxeo» realizado en su casa con materiales de reciclaje, como los utilizados en las sesiones del taller de creación.

Configuración de un proyecto.

La aproximación pedagógica de la enseñanza-aprendizaje por proyectos, presente en muchas áreas escolares, se revela como especialmente efectiva en esta secuencia. La configuración de la actividad compartida como un proyecto, «el circo» (sesión 10), da lugar a que la actividad se enriquezca, se diversifique y se haga más compleja a diferencia de lo que ocurre con las tareas únicas pautadas para cada sesión, frecuentes en las clases de plástica en la escuela. Y a que requiera más habilidades de planificación y organización, en suma de autogestión. Los alumnos van decidiendo y planificando las actividades a partir de sus intereses individuales y de grupo, sin reparar si están calculando, escribiendo, discutiendo o dibujando. Todas son competencias de expresión y comunicación objeto de diversas áreas curriculares.

Consideramos esta metodología de trabajo apropiada para la educación de todas las personas como justifican tantos pedagogos, entre ellos Malaguzzi (1996), creador de las escuelas de *Reggio Emilia* (ver capítulo primero) en las que se trabaja por proyectos. Según este autor, esta aproximación favorece una escuela amable, trabajadora, creativa, agradable, documentable y comunicable; que se concibe como lugar de investigación, aprendizaje, reconocimiento y reflexión; como lugar de convivencia no únicamente para los alumnos sino también para los adultos participantes, personal escolar y familias, para intensificar las relaciones entre protagonistas. Los proyectos se piensan como una serie de acciones destinadas a transformar situaciones existentes en situaciones deseadas, a descubrir aquellos conocimientos que se piensan necesarios. Se llevan a cabo planes, opciones, reflexiones de orden cognitivo, objetivo, simbólico. Con ello se desarrollan las capacidades comunicativas, el espíritu explorador y creativo. La actividad se convierte realmente en compartida en torno a metas que son posibles y que son representadas mentalmente por sus participantes. Se crea así el funcionamiento interdependiente

que propugnan los autores del aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). La consecución de la meta común refuerza la cohesión del grupo y produce satisfacción lo que repercute en los procesos motivacionales. Ese es nuestro caso: se produce un cambio cualitativo en el funcionamiento a partir de que queda configurado el proyecto del circo como contexto de la actividad conjunta.

Diálogo de aula

Si bien se ha comentado extensamente que la creación artística requiere de un esfuerzo creativo personal individual, también se ha visto como la interacción favorece el avance en ese proceso. En nuestro taller, la explicación/comunicación es fluida y espontánea, dando lugar a que aparezcan los intereses, dudas, esfuerzos, retos a los que se enfrentan los participantes. Surge la conversación entre los participantes de una manera libre y natural mientras expresan deseos, objetivos, anécdotas, temas que les interesan, el entusiasmo sobre el proceso i/o resultados... que necesitan compartir. Es evidente que la participación de la maestra, como una más entre el grupo, contribuye a ello.

«La gran dificultad se nos presenta y que exige una gran responsabilidad es la preparación de los cuadros de los coordinadores. La dificultad no se halla en el aprendizaje puramente técnico de su procedimiento. Está en la creación de una nueva –y al mismo tiempo vieja- actitud, la del diálogo que tanta falta nos hizo en el tipo de formación que tuvimos [...]. Actitud diagonal que los coordinadores deben adquirir para realmente educar y no “domesticar”. Porque, siendo el diálogo una relación yo-tú, es necesariamente una relación de dos sujetos. En cuanto el “tú” de esta relación se convierta en mero objeto, el diálogo se destruirá y ya no estará educando sino, deformando.»

Freire, P., 1989: 113

Surge también la conversación para valorar lo que se está haciendo, para hablar de las obras, para ponerles nombre y decir sus cualidades. El diálogo es el que permite clarificar el fin común, planificar la actividad y regularla hasta conseguir llegar a buen puerto. Permite tomar acuerdos «hay que disfrazarse», adoptar públicamente roles «yo soy el acomodador», hacer ensayos y ajustar la representación, decidir la música que la acompañará, etc.

Es preciso recordar que en el proceso de creación artística se trabaja a partir de la asociación de pensamientos o ideas que pueden ser sugeridos en parte por otros participantes, así to-

dos son modelos de todos. Mirar el trabajo de los compañeros no sólo se permite, se recomienda ya que es una manera de aprender. Y el trabajo de los alumnos no sólo se observa: también es objeto de discusión por parte de todos. En este contexto, simultáneamente se fomenta compartir los descubrimientos con la autonomía personal: los alumnos pueden mirar el trabajo de sus compañeros y, al mismo tiempo, ser cada vez más independientes al elegir entre el conjunto aquello que más les conviene (Eisner, 2004).

Por ello concluimos que el establecimiento de un determinado tipo de conversación –de intercambio, contraste, de explicitación de ideas, pensamientos, propuestas, de negociación, etc.- en el aula es un elemento esencial a considerar en el proyecto. Se pueden considerar a tal efecto condiciones como fomentar el contraste de opiniones diversas, garantizar que se tiene en cuenta las aportaciones de todos, evitar un rol demasiado preeminente de las docentes, etc. Condiciones todas ellas necesarias para fomentar el aprendizaje lo más autónomo y autodeterminado posible de los alumnos también en los procesos de conversación.

Ocupación y distribución del espacio

Las cosas empiezan a cambiar en el taller cuando dos alumnos dispuestos a colaborar se levantan por iniciativa propia en la sesión tercera y cambian más radicalmente en la sesión 9 cuando los alumnos empiezan espontáneamente a desplazarse por el espacio del taller para resolver lo que traen entre manos. Más tarde, en la sesión 15, cuando son desplazados de nuevo al aula habitual porque el taller es ocupado por otro grupo, las maestras deciden apartar sillas y mesas, mobiliario que se interpreta como contenedor del movimiento y de la acción. No solo impide el desplazamiento, sino también el poder acercarse a los compañeros para ver lo que hacen, explorar las posibilidades de acción y de representación en el espacio amplio. La actitud de interacción y movimiento evoluciona a lo largo del taller potenciada por la maestra-investigadora. ¿Cómo llegar a ser autónomo e independiente si se prohíbe a los alumnos moverse por el taller? El inicio de desplazamiento libre por el espacio del aula abre la posibilidad de la autogestión en la búsqueda personal del espacio más adecuado para trabajar, en la búsqueda de materiales, de interacciones, etc.

Cada tarea exige una distribución del espacio, del material y del mobiliario convenient-

te en función de los objetivos. En la sesión 17, en la que el grupo se ve obligado a cambiar el taller de creación por el aula-clase habitual, aparece el problema de no tener acceso fácil a los materiales y herramientas. Se hace difícil ubicarlos adecuadamente en el espacio ya que el aula está repleta de objetos y mobiliario. Esto influye negativamente en el proceso de construcción/creación: en la sesión 18, por ejemplo Miq quiere construirse una espada para su disfraz de samurai y Kik y Kev quieren hacer una pistola pero ha de intervenir la maestra-investigadora en la búsqueda del material.

El tiempo

Sabemos que la reacción/ejecución ante una actividad son más lentas en el caso de las personas con DI y se agravan si se trata de una actividad poco conocida o imprevista con un planteamiento abierto. Ello se debe a las dificultades en el funcionamiento intelectual (modelos multidimensionales de la inteligencia) y a la capacidad adaptativa, en palabras de Schalock, en la competencia personal (2001) (ver capítulo tercero). Estas personas necesitan que el adulto que les acompaña les ceda el tiempo necesario para pensar, construir, decidir, realizar acciones, elegir, etc. en todas las actividades de la vida. Si nos atenemos a nuestro objetivo de autodeterminación, hay de ceder el tiempo, sin anticipaciones, mostrando confianza en las posibilidades y capacidades de los alumnos.

En el desarrollo de una metodología por proyectos el factor tiempo es esencial. Se necesita la suficiente cantidad de tiempo lectivo para que cuajen las ideas, tomen forma, se repartan las responsabilidades, se regule la actividad, se valore la ejecución, etc. El proceso de aprendizaje es acumulativo y se produce una graduación de actividades artísticas progresivamente más complejas, de acuerdo con la idea del currículum en espiral de Bruner (1988). No es posible un proceso de ese tipo sin disponer de continuidad temporal.

El proceso de creación artística no es un proceso cualquiera. En la problemática que se plantea en el momento de decidir si finalizar o continuar con su obra, han de ser los propios alumnos quienes elijan. Han de ser ellos quienes decidan el final de su proceso de creación y no el horario establecido.

Síntesis del capítulo sexto

A través de este primer nivel de análisis se obtiene una descripción de la secuencia didáctica del taller de creación artística con sus participantes, el contenido de las sesiones y estructura. Se puede apreciar como los temas cambian en función de los intereses de los participantes y como se concretan a partir de un momento determinado en torno a un proyecto: «el circo». La asistencia de los alumnos no es regular en todos los casos y la frecuencia semanal de las sesiones prevista inicialmente no se cumple por circunstancias varias (fiestas, celebraciones, excursiones, visita de inspección, colonias, etc.) lo que plantea problemas para el análisis de la evolución del comportamiento autodeterminado. La estructura de las sesiones se mantiene por regla general, aunque no en todas ellas existe un espacio de creación artística y en su lugar se encuentra un espacio de planificación conjunta de la actividad.

Los análisis muestran como el aula-taller se va construyendo como contexto creativo compartido a lo largo de la secuencia didáctica entre todos los participantes. Los alumnos van conociendo los materiales, sus características y utensilios específicos para trabajarlos. Van conociendo su lugar en el aula-taller; van siendo progresivamente autónomos e independientes. La realización de una actividad común, la participación para la construcción de un todo, es un ejemplo de comportamiento autodeterminado por parte de todos los alumnos: actúan autónomamente, resuelven problemas, deciden, eligen, se autogestionan... y realizan un trabajo cooperativo. Y se benefician de lo que los lenguajes artísticos tienen de únicos: un canal de expresión de la parte más íntima y personal.

Se puede concluir que el proceso cumple con las expectativas creadas inicialmente por el proyecto. Se puede comprobar cómo algunos de los componentes de la autodeterminación son requeridos y tienen ocasión de manifestarse y de desarrollarse. Los análisis realizados permiten además reflexionar sobre algunos factores no contemplados suficientemente o no explicitados en el proyecto inicial.

A continuación nos proponemos focalizar la atención en un elemento clave del marco teórico de esta tesis: los componentes de la autodeterminación de Wehmeyer. Por ello en la primera parte del capítulo siguiente se detalla la tipología de comportamientos identificados a lo largo de la secuencia representativos de cada uno de los componentes, en nuestro contexto de taller de creación artística, visual y plástica, con personas con DI.

CAPÍTULO SÉPTIMO. SEGUNDO NIVEL DE ANÁLISIS: LA AUTODETERMINACIÓN EVALUAR LOS RESULTADOS DE LAS ACCIONES EMPRENDIDAS

Sinopsis del capítulo séptimo

El primer nivel de análisis presentado en el capítulo anterior ha consistido en un recorrido por la secuencia didáctica, en la presentación y análisis de las sesiones, y en el análisis de su estructura, de los contenidos temáticos, de las técnicas artísticas, materiales y referentes visuales y de la participación de los alumnos y de las maestras desde una perspectiva transversal. Pero ese primer nivel de análisis nos ha proporcionado además la posibilidad de identificar los comportamientos que muestran una conducta autodeterminada en un contexto de creación artística.

En el segundo nivel de análisis, contenido en este capítulo, se presentan los comportamientos de autodeterminación observados a lo largo de la secuencia didáctica agrupados según la tipología de componentes de la autodeterminación de Wehmeyer (2006) En la segunda parte del capítulo se destacan tres comportamientos a modo de indicadores de autodeterminación y se analiza su presencia, su frecuencia y la forma que toman a lo largo de la secuencia para todo el grupo y para cada uno de los 5 alumnos que componen el grupo clase objeto de la intervención.

7.1.- LOS COMPONENTES DE LA AUTODETERMINACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA CREACIÓN ARTÍSTICA

A modo de resumen se recuerdan las condiciones que debe cumplir una conducta autodeterminada (ya expuestas en el capítulo tercero). Son cuatro las características esenciales (Font, 2004, Herrera, 2006, Izuzquita, 2002):

1.- La persona actúa autónomamente. El desarrollo humano implica una progresión desde la dependencia de otros hasta el autocuidado y la autodirección. Una conducta es autónoma si la persona actúa según sus preferencias, intereses y/o habilidades e independientemente de la interferencia externa excesiva. Cuando hablamos de autonomía no podemos olvidar la autonomía moral que consiste en la capacidad de la persona para decidir y pensar por sí misma no en la ausencia total de normas, sino a partir de la capacidad de crear normas propias.

2.- Las conductas son autorreguladas. La persona actúa conscientemente. Los comportamientos autorregulados incluyen estrategias de autocontrol (autoinstrucción, autoevaluación, autoesfuerzo) para concretar y conseguir metas, para la solución de problemas y conseguir estrategias de aprendizaje observacional.

3.- La persona inicia y responde a los acontecimientos de una forma psicológicamente habilidosa. La capacitación psicológica es un término que hace referencia a las diferentes dimensiones del control percibido entre las que incluye su dimensión cognitiva, personal y social. Las personas que actúan de ese modo creen tener control sobre las circunstancias importantes que les afectan. Poseen las habilidades necesarias para conseguir los resultados deseados y esperan conseguirlos si aplican estas habilidades.

4.- La persona actúa de una manera autorrealizadora. Es consciente de lo que sabe y de cómo utilizar lo que sabe, es consciente de sus capacidades y de sus limitaciones y actúa aprovechando su conocimiento.

Partimos principalmente del análisis de los componentes de la autodeterminación de la teoría de Wehmeyer (2006) (ya expuestas en el capítulo tercero) para organizar los comporta-

mientos identificados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de creación artística analizado.

Tabla 7.1.- Componentes de la autodeterminación según Wehmeyer

AUTOCONCIENCIA/AUTOCONOCIMIENTO
HABILIDADES DE AUTODEFENSA Y LIDERAZGO
HABILIDADES AUTORREGULACIÓN/AUTOCONTROL
HABILIDADES PARA ESTABLECER Y CONSEGUIR OBJETIVOS
HABILIDADES EN RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS
PERCEPCIÓN DE CONTROL Y EFICACIA
PERCEPCIÓN DE CONTROL Y EFICACIA
HABILIDADES PARA ELEGIR
HABILIDADES PARA TOMAR DECISIONES

En nuestro trabajo se consideran los mencionados componentes de la autodeterminación como categorías del sistema de análisis y los comportamientos que los muestran como posibles indicadores que permiten analizar la autodeterminación. En ese sentido identificamos los comportamientos que muestran cada uno de los componentes en el contexto de nuestra secuencia didáctica. Sin pretender la generalización a otras posibles secuencias, hemos pretendido identificarlos todos a lo largo de la totalidad de la actividad llevada a cabo en el taller de creación artística. A continuación se muestran agrupados para cada uno de los componentes.

7.1.1.- Comportamientos que muestran los componentes de autodeterminación en el taller de creación artística

Las siguientes tablas reúnen el conjunto de comportamientos que cumplen con las condiciones de conducta autodeterminada reconocidos en nuestra secuencia didáctica. Los diferen-

tes tipos identificados se muestran en letra cursiva.

**Tabla 7.2.-Comportamientos que muestran el componente de autoconciencia/
autoconocimiento**

AUTOCONCIENCIA / AUTOCONOCIMIENTO
<p>La persona con autoconocimiento es consciente de sus posibilidades y de sus limitaciones, conoce sus puntos fuertes y los débiles, lo que sabe y no sabe hacer, de forma funcional, en situaciones reales y significativas; y utiliza sus destrezas para conseguir las metas deseadas. Esta habilidad facilita el estar bien con uno mismo y con los demás.</p>
<p><i>Comunica una necesidad.</i> <i>Ofrece su ayuda al adulto o a un compañero.</i> <i>Explica sus deseos, sus dudas... durante el proceso de creación y a partir de la reflexión final de los resultados/obras.</i> <i>Dialoga espontáneamente con sus compañeros y maestras sobre sus intereses durante el proceso de creación.</i> <i>Comunica su interés por una actividad/acción.</i> <i>Muestra ganas de aprender nuevas técnicas y de conocer nuevos materiales.</i> <i>Reconoce el éxito de su trabajo final.</i> <i>Comenta sobre sus obras/resultados únicos: mostrando imaginación y creatividad.</i> <i>Es capaz de autogestionar su tiempo (proceso de creación artística y recogida del taller).</i> <i>Consigue aplicar aprendizajes anteriores.</i> <i>Representa momentos de la vida real, expresando ansiedades, temores...</i></p>
<p>Ejemplos:</p> <p>En los momentos de recuperación de las obras, sesión 3, sesión 7... los alumnos son capaces de reconocer la suya entre las de sus compañeros. Si no hubiera sido así, hubiera aparecido la necesidad por parte de los alumnos de poner nombre a las piezas; como ocurrió en la exposición de la sesión 5 de las figuras de barro en la que ellos quisieron poner nombre a sus creaciones para que se identificaran entre las de sus compañeros y el resto de la escuela supiera quién las había hecho.</p> <p>Todas las obras/resultados de los procesos de creación artística fueron únicas con características propias, reforzando el sentimiento de individualidad personal.</p> <p>En la sesión 5 los alumnos consiguen envolver el barro en plástico y cerrarlo con celo sin ninguna dificultad, acción que habían aprendido en la sesión 2. Los niños se hacen conscientes de sus aprendizajes al repetir la acción y consiguen el éxito.</p> <p>En la sesión 5 Kik representa una escena familiar con los muñecos de barro. Hace públicas situaciones familiares.</p>

Tabla 7.3.- Comportamientos que muestran el componente de habilidades de autodefensa y liderazgo

HABILIDADES DE AUTODEFENSA Y LIDERAZGO
<p>Supone reivindicar medios para hablar a favor de, o defender una causa o una persona. Las estrategias de autodefensa, de reivindicación, incluyen habilidades para comunicarse, negociar, adoptar compromisos, saber defender los derechos... Y las estrategias de liderazgo incluyen habilidades para afrontar y resolver conflictos, hablar en público, respetar las confidencias, expresar críticas constructivas, reconocer errores y pedir disculpas.</p>
<p><i>Actúa de manera positiva ante un conflicto con un compañero.</i> <i>Pide ayuda al adulto ante un conflicto.</i> <i>Muestra un buen nivel de adaptación a los cambios: un nuevo adulto, la dinámica del taller, aula-taller...</i> <i>Rechaza propuestas del adulto defendiendo las suyas.</i> <i>Rechaza propuestas del adulto y acepta las de los compañeros.</i> <i>Hace comentarios sobre su obra en público.</i> <i>Reconoce sus limitaciones y errores de forma constructiva</i></p>
<p>Ejemplos:</p> <p>En la sesión 7 se produce un cambio de maestra-tutora que los alumnos aceptan sin ningún problema; de la misma manera que admiten el cambio de taller y la incorporación de un compañero nuevo en la sesión 16.</p> <p>Al finalizar el momento del proceso de creación artística, los alumnos explican/ resaltan características importantes de su obra delante de sus compañeros y la maestra. En la sesión 20 los niños deciden y acuerdan asistir a una fiesta del centro a la que estaban invitados y que no estaba prevista por las maestras del taller.</p>

Tabla 7.4.- Comportamientos que muestran el componente de habilidades de autocontrol y autorregulación

HABILIDADES DE AUTOREGULACIÓN / AUTOCONTROL (Dominio de las emociones)
<p>El comportamiento autorregulado implica evaluar, observar y registrar el propio comportamiento y ajustarlo a ciertas normas sociales de comportamiento adecuado o a normas propias personales. Normalmente las estrategias de comportamiento autorregulado se utilizan para mejorar las actividades relacionadas con el trabajo: cuando se empieza, cuando se termina, el procedimiento que se ha de seguir, el grado de responsabilidad que exige.... Asimismo en este apartado se consideran las habilidades que permitan el dominio de las propias emociones, que puedan sentir y expresarse en cada momento de la manera adecuada para su propia seguridad y la de los otros. Está bien ser espontáneo, actuar bajo propios criterios, pero también hay que saber reprimirse cuando la espontaneidad pueda incomodar u ofender al otro. Una persona autorregulada no dejará aflorar sus impulsos si esto comporta la falta de respeto o invasión del otro. Este control de las emociones redunda asimismo en el objetivo principal antes mencionado: ajustar la conducta a las normas sociales y a las propias normas personales.</p>
<p><i>No utiliza la palabra o el grito para molestar, increpar o provocar malestar.</i> <i>Sale de la clase pidiendo permiso al adulto.</i> <i>No hace comentarios sobre temas privados en clase.</i> <i>Respeto las decisiones del grupo.</i> <i>Muestra entusiasmo/inquietud ante nuevas propuestas del adulto o de otro compañero, incluso ante sorpresas, sin entorpecer la dinámica de trabajo.</i> <i>Muestra respeto a los resultados/obra de los compañeros.</i> <i>Muestra satisfacción por su resultado/obra.</i> <i>Interacciona adecuadamente con los demás en el momento de reflexión sobre los resultados/obras.</i> <i>Interrumpe su proceso de creación si lo pide la maestra para reflexionar sobre lo que están haciendo.</i> <i>Acepta materiales nuevos propuestos por la maestra.</i> <i>Expresa emociones como entusiasmo, rabia, enfado, alegría, satisfacción, timidez... de una manera controlada.</i> <i>Trabaja concentrado durante el proceso de creación artística.</i> <i>Construye y destruye de manera controlada.</i> <i>Comparte el material y herramientas con sus compañeros sin dificultad.</i> <i>Recoge y ordena el material.</i> <i>Participa en la organización final y limpieza de la clase de forma autónoma.</i> <i>Trabaja por recompensa intrínseca.</i> <i>Sigue la indicación de la maestra cuando es la hora de iniciar la recogida.</i> <i>Acepta el azar y la sorpresa durante el proceso de creación artística.</i> <i>Limpia las herramientas correctamente.</i> <i>Realiza actividades conjuntas con los compañeros de manera coordinada.</i> <i>Se muestra atento ante las explicaciones de sus compañeros.</i> <i>Respeto el turno de palabra.</i></p>

<p><i>Muestra sus obras junto a la de los demás: momento de la exposición.</i> <i>Recoge y guarda sus obras con cuidado para continuar con el proceso de creación.</i> <i>Acepta finalizar el proceso de creación artística sin lograr resultados.</i> <i>Es capaz de actuar ante sus compañeros venciendo la timidez y la inhibición.</i></p>
<p>Ejemplos</p> <p>En el momento de reflexión y puesta en común de los trabajos, los alumnos muestran curiosidad hacia lo que explican y enseñan sus compañeros</p> <p>En momentos de diálogo, los alumnos son capaces de verbalizar y comunicar sus ideas guardando el turno de palabra y respetando el turno de sus compañeros.</p> <p>En la sesión 5 se realiza la primera exposición de las obras con la participación de todos de manera ordenada.</p> <p>Los alumnos aceptan la actividad propuesta por la maestra. En la sesión 5 la maestra propone realizar un personaje, que vincula el trabajo del taller de creación con el tema de clase, y ellos son capaces de aceptar la propuesta y realizarla.</p> <p>Los niños son capaces de guardar la obra en lugar seguro y recuperarla para seguir trabajando.</p> <p>Durante la sesión 21 son capaces de actuar/representar una actuación o rol concreto ante las maestras y sus compañeros.</p>

Tabla 7.5.- Comportamientos que muestran el componente de habilidades para establecer y conseguir objetivos

HABILIDADES PARA ESTABLECER Y CONSEGUIR OBJETIVOS
<p>Para que una persona pueda ser el agente de cambio de su vida, necesita disponer de habilidades de planificación, para establecer metas y conseguirlas. Las personas han de implicarse en la definición de sus objetivos a alcanzar, determinar de qué manera conseguirlos y desarrollar las habilidades necesarias y requeridas durante el proceso de consecución.</p>
<p><i>Comunica objetivos/propuestas.</i> <i>Logra los objetivos que ha comunicado.</i> <i>Logra crear objetos con los materiales sin previa comunicación de lo que va a construir.</i> <i>Pide lo que necesita, material, instrumentos, referentes..., para conseguir su objetivo.</i> <i>Pide ayuda al adulto o a un compañero para conseguir su objetivo y acabarlo con éxito.</i></p>
<p>Acepta la ayuda de la maestra para conseguir su objetivo. Se esfuerza en conseguir su objetivo/propuesta.</p>

Ejemplos:

Desde la primera sesión los alumnos son capaces de crear de forma autónoma, algunos alumnos más que otros.

Los niños comunican sus necesidades para lograr su objetivo. La actitud de las maestras promueve la independencia, retirando la ayuda cuando el alumno puede realizar la acción de manera autónoma.

Ya desde la primera sesión los alumnos piden ayuda a la maestra en momentos de bloqueo o de dificultad, quieren conseguir su objetivo y buscan la colaboración de la maestra para conseguirlo.

En la sesión 6, Jon no consigue lograr el objetivo de construir el personaje de barro; la maestra decide ayudarlo para que lo acabe con éxito y Jon acepta la ayuda para lograr su meta.

Tabla 7.6.- Comportamientos que muestran el componente de habilidades de resolución de problemas

HABILIDADES DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS
<p>Aquellas habilidades que facilitan la identificación del problema, el análisis de las diferentes partes, elaborar el plan de acción y conseguir solucionarlo. Identifica la existencia de un problema y lo comunica.</p>
<p><i>La maestra identifica un problema y el alumno lo soluciona. Comunica un problema y pide ayuda al adulto para resolverlo. Comunica un problema y pide ayuda a otro compañero para resolverlo. Observa a la maestra como modelo de resolución de problemas (estrategias de aprendizaje observacional). Identifica un problema, es capaz de analizarlo, actúa para solucionarlo y lo consigue.</i></p>
<p>Ejemplo:</p> <p>En la sesión 3 Jon, espontáneamente, ante la necesidad de un material, va a buscarlo y lo trae al taller.</p>

Tabla 7.7.- Comportamientos que muestran el componente de percepción de control y eficacia

<p>PERCEPCIÓN DE CONTROL Y EFICACIA (Mostrar iniciativa)</p>
<p>Se trata de que la persona tenga control sobre sus actos, decisiones y eficacia en los mismos a fin de incidir favorablemente sobre su medio. Las personas tenemos iniciativas cuando creemos que podemos modificar/controlar/impactar sobre nuestro entorno, sino nos volvemos pasivos. En el caso de la creación artística ello supone dominar el entorno-clase (materiales, técnicas...), la producción (el proceso, la obra o resultado), las relaciones sociales (sienten que pueden lograr adecuadamente metas propias que implican a compañeros, solicitarles ayuda, etc.), el tiempo y el espacio. Este componente se encuentra íntimamente relacionado con los siguientes: planificar y conseguir objetivos, la autorregulación, habilidades para elegir, tomar decisiones y resolver problemas.</p>
<p><i>Da por acabado el trabajo.</i> <i>Expresa una valoración positiva sobre su obra: lo que ha sido capaz de hacer</i> <i>Valora positivamente los resultados de sus compañeros.</i> <i>Muestra cuidado ante sus trabajos.</i> <i>Muestra cuidado ante el trabajo de sus compañeros.</i> <i>Enseña el trabajo a los demás mostrando satisfacción.</i> <i>Se separa sin dificultades de su resultado/obra/creación artística.</i> <i>Deja de participar en la organización del taller de forma autónoma cuando ve que ya está ordenado, tal como lo habíamos encontrado.</i> <i>Recuerda lo que pasó en la sesión anterior, es capaz de comunicarlo.</i> <i>Busca una indumentaria que no importe ensuciar para trabajar adecuadamente y sin dificultad.</i> <i>Se desplaza con libertad por el espacio del aula-taller</i> <i>.Propone acciones para las futuras sesiones.</i></p>
<p>Ejemplos:</p> <p>En la sesión 7 a Kev y Miq se le rompen sus personajes de barro, son capaces de aceptarlo y encontrar otro objetivo a realizar.</p> <p>Saben cuál es su creación artística: la guardan, la recuperan y siguen trabajando.</p> <p>En la sesión 2 todos los alumnos ensucian su ropa con la actividad del barro. En la sesión 4, Jon es el único que trae bata y el único que se va limpio a casa. A partir de la sesión 6, todos los alumnos se ponen la bata u otra ropa de recambio para trabajar tranquilamente, no ensuciarse y salir de la escuela limpios. En la sesión 17, Jon se hace una bata a partir de una ropa blanca y sustituye con ella su ropa para no ensuciarla. Al acabar la actividad, Jon se vuelve a poner su ropa limpia.</p>

Tabla 7.8.- Comportamientos que muestran el componente de habilidades de elegir

HABILIDADES PARA ELEGIR
<p>En el proceso de creación artística y en las acciones que lo acompañan, las elecciones son continuas, fomentándolas a lo largo de toda la actividad. Eligen sus ideas, los materiales, las formas, los colores, los instrumentos, el participar o no participar, las técnicas, el lugar en el que trabajar, etc.</p>
<p><i>Elige una opción entre varias que le ofrece el adulto.</i> <i>Elige una opción entre varias que le ofrece un compañero.</i> <i>Elige imágenes a partir de sus intereses, de forma autónoma.</i> <i>Elige imágenes, y hace una segunda elección reflexionada de forma autónoma.</i> <i>Elige el material necesario para conseguir su objetivo de forma autónoma.</i> <i>Elige las herramientas/utensilios necesarios para la realización de la técnica artística a emplear.</i> <i>Elige el tema para su creación artística de forma autónoma.</i> <i>Elige los referentes visuales para la realización de la obra de forma autónoma.</i> <i>Elige el lugar para realizar el proceso de creación artística de forma autónoma.</i> <i>Elige los colores para pintar sus obras y también las herramientas y materiales necesarios</i></p>
<p>Ejemplos:</p> <p>En las primeras sesiones, los alumnos podían elegir entre uno o dos materiales (material escolar que además ya conocían los alumnos); pero su número fue aumentando progresivamente a lo largo de la secuencia didáctica, llegando a la sesión 12 con una gran variedad de materiales, indicador de más dificultad en la elección.</p> <p>Al igual que los materiales, las herramientas y utensilios se fueron ampliando a lo largo de las sesiones, incorporando técnicas nuevas que necesitaban otros utensilios, materiales y más nivel de ejecución y planificación (sesión 12).</p> <p>Desde las primeras sesiones los alumnos son capaces de comunicar temas, pero es en la sesión 10 cuando aparece un tema central: el circo, elegido por un alumno y aceptado por todos. Cada alumno se compromete con sus compañeros a la realización de un personaje o animal para la actuación de circo que irán construyéndolo durante varias sesiones.</p> <p>A partir de la sesión 9 los alumnos buscan otros espacios alternativos a su mesa. En la sesión 12 Jon se monta un taller de madera en una esquina de la clase, en la sesión 13 los niños pintan en el suelo, en la terraza... A partir de esta sesión el espacio de creación artística se amplía, no se reduce a la mesa de trabajo sino a todo el espacio del aula-taller, incluso a la utilización del pasillo como lugar de trabajo. A partir de la sesión 17 desaparecen las mesas y las sillas, se inicia la presentación de la sesión en el suelo de la clase, los alumnos y las maestras en forma de círculo, y después, cada alumno elige su lugar de trabajo.</p>

Aparecen en la sesión 6 por iniciativa de la maestra investigadora animales de plástico, ya que Miq quería modelar un caballo para su personaje. A partir de ese momento son los alumnos los que eligen.

A partir de la sesión 7 los alumnos eligen los colores, los buscan y se los ponen de manera autónoma.

Tabla 7.9.- Comportamientos que muestran el componente de habilidades para tomar decisiones

HABILIDADES PARA TOMAR DECISIONES
<p>Consiste en tomar decisiones en base a diferentes posibilidades. Seleccionar la más conveniente teniendo en cuenta las circunstancias. Toda decisión implica dos o más alternativas, la identificación y la evaluación de las consecuencias de las acciones y, por último, una integración y reflexión sobre todos esos elementos.</p>
<p><i>Comunica la respuesta ante una pregunta del adulto.</i> <i>Ejecuta una acción autónomamente.</i> <i>Decide el título de su obra.</i> <i>Decide un nombre para sus representaciones/construcciones/creaciones (asociación forma-objeto)</i> <i>Copia acciones difíciles que hace el adulto u otro compañero.</i> <i>Investiga/experimenta con los materiales por iniciativa propia.</i> <i>Crea con los materiales y las herramientas de forma autónoma.</i> <i>Decide llevarse el resultado /obra a casa.</i> <i>Transforma/convierte el material en algo nuevo por iniciativa propia.</i> <i>Decide como participar en la organización y limpieza del taller.</i></p>
<p>Ejemplo:</p> <p>La capacidad de autogestión se hace evidente en todas las sesiones durante el proceso de creación artística, son capaces de decidir sus acciones, sus objetivos y lograrlos de manera independiente y autónoma.</p>

En resumen, se presenta la siguiente tabla con las categorías, componentes de la autodeterminación, y los indicadores, comportamientos observables en relación a los ocho componentes.

Tabla 7.10.- Componentes de la autodeterminación y tipos de comportamientos que los alumnos muestran en un taller de creación artística

COMPONENTES DE LA AUTODETERMINACIÓN	TIPOS DE COMPORTAMIENTOS QUE LOS ALUMNOS MUESTRAN EN UN TALLER DE CREACIÓN ARTÍSTICA
<p>AUTOCONCIENCIA/ AUTOCONOCIMIENTO</p>	<p><i>Comunica una necesidad.</i> <i>Ofrece su ayuda al adulto o a un compañero.</i> <i>Explica sus deseos, sus dudas... durante el proceso de creación y a partir de la reflexión final de los resultados/obras.</i> <i>Dialoga espontáneamente con sus compañeros y maestras sobre sus intereses durante el proceso de creación.</i> <i>Comunica su interés por una actividad/acción.</i> <i>Muestra ganas de aprender nuevas técnicas y de conocer nuevos materiales.</i> <i>Reconoce el éxito de su trabajo final.</i> <i>Comenta sobre sus obras/resultados únicos: mostrando imaginación y creatividad.</i> <i>Es capaz de autogestionar su tiempo (proceso de creación artística y recogida del taller).</i> <i>Consigue aplicar aprendizajes anteriores.</i> <i>Representa momentos de la vida real, expresando ansiedades, temores...</i></p>
<p>HABILIDADES DE AUTODEFENSA Y LIDERAZGO</p>	<p><i>Actúa de manera positiva ante un conflicto con un compañero.</i> <i>Pide ayuda al adulto ante un conflicto.</i> <i>Muestra un buen nivel de adaptación a los cambios: un nuevo adulto, la dinámica del taller, aula-taller...</i> <i>Rechaza propuestas del adulto defendiendo las suyas.</i> <i>Rechaza propuestas del adulto y acepta las de los compañeros.</i> <i>Hace comentarios sobre su obra en público.</i> <i>Reconoce sus limitaciones y errores de forma constructiva</i></p>
<p>HABILIDADES AUTORREGULACIÓN/ AUTOCONTROL</p>	<p><i>No utiliza la palabra o el grito para molestar, increpar o provocar malestar.</i> <i>Sale de la clase pidiendo permiso al adulto.</i> <i>No hace comentarios sobre temas privados en clase.</i> <i>Respeto las decisiones del grupo.</i> <i>Muestra entusiasmo/inquietud ante nuevas propuestas del adulto o de otro compañero, incluso ante sorpresas, sin entorpecer la dinámica de trabajo.</i> <i>Muestra respeto a los resultados/obra de los compañeros.</i> <i>Muestra satisfacción por su resultado/obra.</i> <i>Interacciona adecuadamente con los demás en el momento de reflexión sobre los resultados/obras.</i> <i>Interrumpe su proceso de creación si lo pide la maestra para</i></p>

	<p><i>reflexionar sobre lo que están haciendo.</i></p> <p><i>Acepta materiales nuevos propuestos por la maestra.</i></p> <p><i>Expresa emociones como entusiasmo, rabia, enfado, alegría, satisfacción, timidez... de una manera controlada.</i></p> <p><i>Trabaja concentrado durante el proceso de creación artística.</i></p> <p><i>Construye y destruye de manera controlada.</i></p> <p><i>Comparte el material y herramientas con sus compañeros sin dificultad.</i></p> <p><i>Recoge y ordena el material.</i></p> <p><i>Participa en la organización final y limpieza de la clase de forma autónoma.</i></p> <p><i>Trabaja por recompensa intrínseca.</i></p> <p><i>Sigue la indicación de la maestra cuando es la hora de iniciar la recogida.</i></p> <p><i>Acepta el azar y la sorpresa durante el proceso de creación artística.</i></p> <p><i>Limpia las herramientas correctamente.</i></p> <p><i>Realiza actividades conjuntas con los compañeros de manera coordinada.</i></p> <p><i>Se muestra atento ante las explicaciones de sus compañeros.</i></p> <p><i>Respeto el turno de palabra.</i></p> <p><i>Muestra sus obras junto a la de los demás: momento de la exposición.</i></p> <p><i>Recoge y guarda sus obras con cuidado para continuar con el proceso de creación.</i></p> <p><i>Acepta finalizar el proceso de creación artística sin lograr resultados.</i></p> <p><i>Es capaz de actuar ante sus compañeros venciendo la timidez y la inhibición.</i></p>
<p>HABILIDADES PARA ESTABLECER Y CONSEGUIR OBJETIVOS</p>	<p><i>Comunica objetivos/propuestas.</i></p> <p><i>Logra los objetivos que ha comunicado.</i></p> <p><i>Logra crear objetos con los materiales sin previa comunicación de lo que va a construir.</i></p> <p><i>Pide lo que necesita, material, instrumentos, referentes..., para conseguir su objetivo.</i></p> <p><i>Pide ayuda al adulto o a un compañero para conseguir su objetivo y acabarlo con éxito.</i></p> <p><i>Acepta la ayuda de la maestra para conseguir su objetivo.</i></p> <p><i>Se esfuerza en conseguir su objetivo/propuesta.</i></p>
<p>HABILIDADES EN RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS</p>	<p><i>Identifica la existencia de un problema y lo comunica.</i></p> <p><i>La maestra identifica un problema y el alumno lo soluciona.</i></p> <p><i>Comunica un problema y pide ayuda al adulto para resolverlo.</i></p> <p><i>Comunica un problema y pide ayuda a otro compañero para resolverlo.</i></p> <p><i>Observa a la maestra como modelo de resolución de problemas (estrategias de aprendizaje observacional).</i></p> <p><i>Identifica un problema, es capaz de analizarlo, actúa para solucionarlo y lo consigue.</i></p>

<p>PERCEPCIÓN DE CONTROL Y EFICACIA</p>	<p><i>Da por acabado el trabajo.</i> <i>Expresa una valoración positiva sobre su obra: lo que ha sido capaz de hacer</i> <i>Valora positivamente los resultados de sus compañeros.</i> <i>Muestra cuidado ante sus trabajos.</i> <i>Muestra cuidado ante el trabajo de sus compañeros.</i> <i>Enseña el trabajo a los demás mostrando satisfacción.</i> <i>Se separa sin dificultades de su resultado/obra/creación artística.</i> <i>Deja de participar en la organización del taller de forma autónoma cuando ve que ya está ordenado, tal como lo habíamos encontrado.</i> <i>Recuerda lo que pasó en la sesión anterior, es capaz de comunicarlo.</i> <i>Busca una indumentaria que no importe ensuciar para trabajar adecuadamente y sin dificultad.</i> <i>Se desplaza con libertad por el espacio del aula-taller.</i> <i>Propone acciones para las futuras sesiones.</i></p>
<p>HABILIDADES PARA ELEGIR</p>	<p><i>Elige una opción entre varias que le ofrece el adulto.</i> <i>Elige una opción entre varias que le ofrece un compañero.</i> <i>Elige imágenes a partir de sus intereses, de forma autónoma.</i> <i>Elige imágenes, y hace una segunda elección reflexionada de forma autónoma.</i> <i>Elige el material necesario para conseguir su objetivo de forma autónoma.</i> <i>Elige las herramientas/utensilios necesarios para la realización de la técnica artística a emplear.</i> <i>Elige el tema para su creación artística de forma autónoma.</i> <i>Elige los referentes visuales para la realización de la obra de forma autónoma.</i> <i>Elige el lugar para realizar el proceso de creación artística de forma autónoma.</i> <i>Elige los colores para pintar sus obras y también las herramientas y materiales necesarios</i></p>
<p>HABILIDADES PARA TOMAR DECISIONES</p>	<p><i>Comunica la respuesta ante una pregunta del adulto.</i> <i>Ejecuta una acción autónomamente.</i> <i>Decide el título de su obra.</i> <i>Decide un nombre para sus representaciones/construcciones/creaciones (asociación forma-objeto)</i> <i>Copia acciones difíciles que hace el adulto u otro compañero.</i> <i>Investiga/experimenta con los materiales por iniciativa propia.</i> <i>Crea con los materiales y las herramientas de forma autónoma.</i> <i>Decide llevarse el resultado /obra a casa.</i> <i>Transforma/convierte el material en algo nuevo por iniciativa propia.</i> <i>Decide como participar en la organización y limpieza del taller.</i></p>

Los componentes de la autodeterminación (Wehmeyer, 2006) que hemos analizado por separado se hayan íntimamente relacionados. Como ilustración que, ni mucho menos es exhaustiva, presentamos en este cuadro ejemplos de tales interacciones a fin de reiterar el carácter sistémico del conjunto.

Ejemplos de interacciones entre los diferentes componentes de la autodeterminación determinados por Wehmeyer (2006)

Ejemplos de interacciones entre dos componentes:

A partir de *autoconsciencia/autoconocimiento*:

- Influye sobre los valores, temas y personas que se defienden mediante *habilidades de autodefensa y liderazgo*.
- Si se conocen fortalezas y limitaciones propias es más fácil *autorregularse-autocontrolarse*.
- Influye sobre el *tipo de metas y objetivos que se plantean y consiguen*.
- Influye sobre el *tipo de problemas que se plantea resolver uno mismo*.
- Influye sobre la *percepción de control y eficacia* sobre el entorno.
- Aporta criterios personales a la hora de elegir y de tomar decisiones.

Ejemplos de interacciones entre tres (o más) componentes

- El componente de habilidades para elegir (entre elementos del entorno) puede relacionarse con la toma de decisiones y la *percepción de control y eficacia* sobre el medio, aunque podrían incorporarse más componentes (como *autoconocimiento/autoconsciencia*).
- A nivel cognitivo, establecer metas y objetivos se puede relacionar con la toma de decisiones, la solución de problemas, la elección,.... pero fácilmente pueden incorporarse otros componentes (*autoconocimiento/autoconsciencia* por ejemplo).
- La autorregulación de la conducta se suele establecer en base a unos objetivos y metas, un *autoconocimiento* y una *percepción de control y eficacia* sobre el medio determinada, aunque puede incorporarse otros elementos (la autorregulación puede perseguir conseguir *metas de autodefensa y liderazgo*, por ejemplo).
- Las tareas de *liderazgo y autodefensa* pueden implicar *solucionar problemas, tomar decisiones, elegir, establecer y conseguir objetivos, percibirse como eficaz ante el medio, conocerse y autorregularse*.
- Las tareas de resolución de problemas pueden requerir *componentes de liderazgo, de toma de decisiones, de elegir, de establecer y conseguir objetivos, percibirse como eficaz ante el medio, conocerse y autorregularse*.

7.1.2.- Comentarios sobre los tipos de comportamientos identificados

Al analizar la anterior tabla se observa que todos los componentes de la autodetermina-

ción están presentes, pero existen diferencias en la cantidad. Con cantidad no nos referimos a la frecuencia de aparición de los comportamientos sino a la cantidad de tipos de comportamientos de autodeterminación identificados.

Tabla 7.11.- Resumen de los componentes de la autodeterminación y cantidad de tipos de comportamientos que los muestran en un taller de creación artística

COMPONENTES DE LA AUTODETERMINACIÓN	TIPOS DE COMPORTAMIENTOS DE AUTODETERMINACIÓN IDENTIFICADOS EN UN TALLER DE CREACIÓN ARTÍSTICA
AUTOCONCIENCIA/AUTOCONOCIMIENTO	11
HABILIDADES DE AUTODEFENSA Y LIDERAZGO	7
HABILIDADES AUTORREGULACIÓN/AUTOCONTROL	27
HABILIDADES PARA ESTABLECER Y CONSEGUIR OBJETIVOS	7
HABILIDADES EN RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	6
PERCEPCIÓN DE CONTROL Y EFICACIA	12
HABILIDADES PARA ELEGIR	10
HABILIDADES PARA TOMAR DECISIONES	10
TOTAL	90

En total se han identificado 90 tipos de comportamientos que muestran una conducta autodeterminada en nuestro taller de creación artística. El componente de habilidades de autodefensa y liderazgo, *habilidades de resolución de problemas* y *habilidades para establecer y conseguir objetivos* son los que presentan menos tipos, 7, 6 y 7 respectivamente, a diferencia de los componentes de *autoconciencia/autoconocimiento* y *habilidades de autorregulación/autocontrol* de los que se observan 11 y 27 tipos. La diferencia de éste último en relación a los demás es considerable, por lo que de momento, podemos afirmar que el componente de autodeterminación que más tipos de comportamientos muestra en

nuestro caso es el de *Habilidades de autorregulación/autocontrol*.

El bajo número de tipos de comportamiento en diversos componentes puede obedecer a diferentes causas. Por ejemplo, las *Habilidades de autodefensa y liderazgo* podrían estar poco diversificadas (y desarrolladas) debido a que el medio familiar y escolar habitualmente todavía ofrece fuertes resistencias a considerar positivamente a los niños de estas edades con un rol asertivo y líder o a promover dicho rol, y más si hablamos de sujetos con discapacidad intelectual, lo cual provocaría que los alumnos hayan tenido pocas oportunidades de ejercitarlas, pocos estímulos para llevarlas a cabo o pocas ocasiones de ser reforzados por realizarlas. En cuanto a las *Habilidades para establecer y Conseguir objetivos* y *Habilidades de resolución de problemas* implican un nivel de inteligencia emocional y de automotivación considerables. *Conseguir objetivos y resolver problemas* requieren además un nivel de planificación de la acción y un comportamiento estratégico. Se trata, en consecuencia de componentes complejos que suponen un nivel de exigencia emocional (inteligencia intrapersonal e interpersonal, Gardner, 1999) y cognitivo alto.

Por otra parte, estos dos últimos componentes requieren implícitamente la puesta en marcha y la implicación de los todos los restantes: *Autoconciencia/autoconocimiento*, *Habilidades de autodefensa y liderazgo*, *Habilidades de autorregulación/autocontrol*, *Percepción del control y eficacia*, *Habilidades para elegir* y *Habilidades para tomar decisiones*.

7.2.- ELABORACION DE INDICADORES QUE MUESTREN LA AUTODETERMINACIÓN

Debido a los numerosos comportamientos de la autodeterminación identificados en el transcurso del primer nivel de análisis y presentados y tratados en la primera parte de este capítulo, se toma la decisión de elegir un máximo de tres indicadores para su estudio en profundidad. Los comportamientos elegidos para un análisis más exhaustivo corresponden a las dos categorías (componentes de Wehmeyer) que presentan menos tipos de comportamientos de autodeterminación en nuestro estudio como hemos visto más arriba: *Habilidades para establecer y conseguir objetivos* y *Habilidades de resolución de problema*. Pero se trata de categorías que consideramos representativas de autodeterminación y que a su vez, requieren la participación de los demás com-

ponentes en la ejecución de la acción autodeterminada. Además, su interés educativo es muy alto desde el momento en que las recientes reformas curriculares enfatizan dichos componentes tanto en áreas específicas (por ejemplo la resolución de problemas en matemáticas, o el establecimiento de objetivos comunicativos en lengua) como a nivel transversal (se trata de capacidades generales requeridas para un contexto social diverso y cambiante como el actual, que genera continuamente nuevos problemas sin soluciones preestablecidas y que obliga a plantear –y replantear- continuamente objetivos personales y sociales de forma flexible y ajustada) Además resulta interesante estudiar estos componentes debido a su bajo número de tipos, para quizás intentar descubrir las causas de su baja presencia en la secuencia y así intentar encontrar propuestas de soluciones para incrementar dicha presencia en otros sujetos en el futuro.

Tabla 7.12. Categorías e indicadores seleccionados

COMPONENTES DE LA AUTODERMINACIÓN: CATEGORÍAS	INDICADORES
HABILIDADES PARA ESTABLECER Y CONSEGUIR OBJETIVOS	Comunica objetivos/propuestas
	Logra los objetivos que ha comunicado.
HABILIDADES EN RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	Identifica un problema, es capaz de analizarlo, actúa para solucionarlo y lo consigue.

Se podían haber elegido habilidades de bajo nivel de autodeterminación como *Comunica lo que necesita al adulto, Muestra cuidado ante sus trabajos...* pero finalmente se concretaron los tres indicadores mencionados. Justificamos esta elección por su relevancia respecto al tema, por ser indicadores de alto nivel de autodeterminación.

7.2.1.- Descripción de los indicadores

Indicador 1: Comunica objetivos/propuestas

En nuestro proceso de análisis registramos los comportamientos que indican comunicación de objetivos/propuestas, aquellos planes que tienen como objetivo la realización de una creación artística concreta o parte de ella. Hablamos del término comunicación por su amplitud de formas: verbalizar, gesticular, señalar, etc. Al estar el proyecto vinculado a la EE podríamos encontrar alumnos que utilicen otros tipos de comunicación alternativos al lenguaje oral: Sistemas de Comunicación Aumentativos como el lenguaje de signos, los pictogramas como el SPC (Sistema Pictográfico de Comunicación), el sistema Bliss, etc. por conmutadores y sintetizadores de voz, etc. En nuestro caso, todos los alumnos hacen uso del lenguaje oral para su comunicación y también del gestual. Algunos ejemplos:

15:45 (2P1) “¿Qué vais a hacer?” –pregunto. “Voy a hacer un coche” –responde Kev. 03:05 (4G1) “Yo también” -después de la decisión de Kik, Kev quiere pintar su taza del Barça.
--

Este tipo de conducta en la que el niño comunica lo que quiere crear/construir es lo que consideramos como *Comunica objetivos/propuestas*. Implica una elección, una decisión, una idea inicial que se irá ejecutando a lo largo del proceso de creación artística con la puesta en acción de habilidades cognitivas, personales y sociales, y conducirá a la creación artística personal, consecuencia de todo el proceso. Y con ello, la adquisición de su objetivo. La comunicación del objetivo que es el inicio del proceso de creación artística lleva, en algunas ocasiones, a lograr la adquisición del objetivo: la creación artística final. Otros ejemplos:

17:50 (2P1) “¿Qué vas a hacer?” –pregunto. “Un jarrón” –responde Jon. 07:00 (6G1) “Yo quiero hacer una chica desnuda”- Verbaliza Kik mientras manipula su personaje de barro.
--

La comunicación de una elección simple no la consideramos objetivo/propuesta, aunque sea indicador de conducta autodeterminada. En este nivel de análisis priorizamos los aspectos de mayor nivel de autodeterminación como es *Comunica objetivos/propuestas*.

El indicador *Comunica objetivos/propuestas* aparece de cuatro formas distintas: por ini-

ciativa propia, ante una propuesta de la maestra, ante la propuesta de un compañero y por copia de un compañero o de la maestra.

Por iniciativa propia (IP): la comunicación del objetivo o propuesta surge por decisión del alumno; espontáneamente el niño va diciendo lo que quiere crear/construir, lo que quiere conseguir.

08:52 (6G1) “Quiero hacer un caballo para el samurái” –dice Miq. IP

Pero también la comunicación del objetivo puede emerger a requerimiento de la maestra, como por ejemplo después de una pregunta.

03:43 (8.3) “¿Qué quieres hacerle?” –le pregunto a Miq. “Quiero hacerle una capa”. IP
14:15 (8.1) “¿Qué más quieres hacerle?” –le digo a Kik. “Una chaqueta, hace frío”. IP
08:32 (8.3) “¿Qué estás haciendo ahora?- le digo a Sam” “Estoy haciendo un traje”. IP

Esta intervención de la maestra nunca es una instrucción directa, funciona como estímulo para provocar la ejecución del niño, la comunicación de su objetivo en este caso. Este «decir en voz alta» lo que quieren conseguir les ayuda a hacerse conscientes de lo que están haciendo y potencia la interacción entre compañeros y maestra al compartir objetivo. Además, este dar a conocer el objetivo/propuesta gracias a la intervención de la maestra ayuda a los alumnos con problemas de atención y concentración a conseguir su meta.

Estas dos formas de presentarse el comportamiento, por iniciativa personal y por requerimiento de la maestra, son considerados por iniciativa propia: es el niño el que decide el objetivo sea con o sin intervención del adulto.

Ante una propuesta de la maestra (PM). La comunicación del objetivo surge con posterioridad a una proposición de la maestra. En este caso, la maestra expone la posibilidad de un objetivo a ejecutar que el alumno aceptará o no. El nivel de iniciativa es menor, el niño no tendrá que decidir que lo hace sino solamente si quiere o no hacerlo.

6:28 (4G2) “¿Tú también quieres negro?” –le digo a Kev. “Sí” -contesta. PM
02:46 (2P3) “¿Quieres hacer tú uno Sam?” –le digo refiriéndome a los jarros que hacen sus compañeros, asiente. PM
15:13 (6G2) “Es un granjero” –dice Jon. “¿Le vas a hacer animales?” –le pregunto a Jon. “Sí” -Después que una maestra venga a decirnos que si necesitábamos animales nos los podía dejar. PM
02:09 (11G3) “¿Tu el león?”-le pregunto a Miq, quiere dibujarlo primero como Sam y Kev. Asiente, coge el folio y se pone a dibujar. PM

Ante una propuesta de un compañero (PC). Al igual que en la ocasión anterior el alumno decide si acepta o no la propuesta.

10:50 (10G2) “¿Y tú? ¿Estás de acuerdo?” –le pregunto a Kev si está de acuerdo con lo que dice Miq “Sí”. PC
05:45 (13G2) “Podrías hacerle un látigo al pistolero” –le dice Miq a Kev. “Vale”. PC

Copia de un compañero o de la maestra (CC). En otras ocasiones comunican el objetivo/ propuesta que ha decidido uno de los compañeros o la maestra.

4:01 (4G1) “Yo también” - como Jon, cuando pide el color naranja para pintar su calabaza. CC
05:16 (4G3) “Yo también” - dice Kev después que Kik pida verde. CC
13:18 (7P1) “Quiero hacer un caballo también” –dice Kev después que haya verbalizado Miq su objetivo. CC
09:11 (13G1) Decide hacer otra cara a su enfermero “Voy a hacerle los ojos con chapas” –como el personaje de Kev. CC

El hecho de comunicar su objetivo después de que otro compañero lo haga puede significar que se valora la idea del compañero o bien que se tiene problemas para plantearse un objetivo. La copia posiblemente indique menor madurez. También puede influir la inseguridad personal ante la decisión de un objetivo y su ejecución posterior. En el proyecto de creación artística y en la educación en general, se considera la copia como una actitud positiva en un primer momento ya que puede desbloquear al niño en su proceso de toma de decisiones, al tiempo que potencia la interacción entre alumnos y maestra. A través de la imitación aprendemos todos, por ello es una actitud a potenciar. En muchas ocasiones el copiar el objetivo de algún compañero facilita lograr el propio éxito. La «idea copiada» puede ser fuente de inspiración.

A continuación se muestra una tabla resumen del indicador uno con sus variantes y conductas ejemplo.

Tabla 7.13.- Indicador 1 y ejemplos

INDICADOR 1. Comunica objetivos/propuestas.	Ejemplos
Por iniciativa propia	17:50 (2P1) “¿Qué vas a hacer?” “Un jarrón” -dice Jon. 10:35 (2P3) “Voy a hacer un cañón, ¿vale?” -dice Miq.
Ante una propuesta de la maestra	03:08 (9G2) “¿Qué más Kev? ¿Quieres pintar la taquilla?” –le pregunto- “Sí” -contesta.
Ante una propuesta de un compañero	03:55 (10G2) “el Miq, el león” –dice Kev- “¿y tú?” –le pregunto a Kev. “El hombre” –contesta Miq- “Vale” –dice Kev.
Copia de un compañero/de la maestra	12:00 (2P2) “Voy a hacer como el Jon”-dice Kev refiriéndose al jarro.

Indicador 2. Logra los objetivos que ha comunicado

En el análisis se considera únicamente el logro de aquellos objetivos que han sido comunicados previamente y no se tienen en cuenta aquellas construcciones que aparecen sin un planteamiento previo. Comunicar el objetivo significa tener una idea (anticipar, prever, tener la voluntad...) e implica proceso de creación mientras que el logro del resultado es básico para calificar un comportamiento como autodeterminado.

Comunica objetivos/propuestas: 7:35 (2P2) “Estoy haciendo una pizza” –dice Kev mientras moldea el barro. IP
Logra los objetivos que ha comunicado: 09:28 (2P2) “Ya está la pizza” –dice Kev cuando acaba

A continuación se muestra una tabla resumen de los indicadores uno y dos con sus variantes y conductas ejemplo.

Tabla 7.14.- Indicadores 1 y 2 y ejemplos de la sesión 12

Sesión 12		
HABILIDADES PARA ESTABLECER Y CONSEGUIR OBJETIVOS		
	Comunica objetivos/propuestas IP, por iniciativa propia. PM, ante una propuesta de la maestra. PC, ante una propuesta de un compañero. CC, copia de un compañero	Logra los objetivos que ha comunicado
Kev	14:25 (12G1) Kev coge una botella de plástico para hacer el cuerpo del pistolero. "Esta es la cabeza" –dice- "¿Y esto el cuerpo?" –le comento- "Sí" –responde. IP 06:54 (12G3) Enseño el pistolero de Kev a todos. "Faltan los ojos" –dice él. IP	06:22 (12G2) Consigue hacer un brazo del pistolero con una cuchara de plástico, la engancha con celo a la botella que es su cuerpo. 14:43 (12G2) Consigue poner el otro brazo, igual que el primero.
Kik	10:55 (12G1) "Quiero hacer también una jaula para el Batista". IP 11:33 (12G1) "Quiero hacer el ring del Batista" –dice Kik. "tendremos que montar otra actuación -comento. IP 16:00 (12G2) "Voy a pintar el ring" –es capaz de buscar todos los utensilios para pintar. IP	Consigue pintar la base de su ring. 10:59 (12G3) Consigue hacer la espada con papel de plata.
	09:47 (12G3) "Mar ayúdame" –me dice Kik. "¿Qué estás haciendo ahora? –le respondo. "La espada". IP 11:36 (12G3) "Voy a hacerle un gorro". IP 12:09 (12G3) "Mira un tambor". Le propongo: "¿Lo quieres decorar con gomets?". "Sí". IP	

<p>Miq</p>	<p>13:48 (12G1) “Voy a hacer las ruedas para el carro” –refiriéndose a la jaula que había hecho con la botella de plástico. IP 05:54 (12G2) Le propongo hacer las ruedas con tapones de botella. “Vale” Le digo: “Busca 4 que sean iguales”. PM 09:25 (12G2) “Me ayudas” Le pregunto: “¿Qué quieres?”. “Hacer un agujero a cada tapón para hacer las ruedas”. IP 1:53 (12G3) “Falta el remolque” Le digo: “Pues venga ahora ya sabes cómo se hace”. IP 11:59 (12G3) “Ahora hemos de enganchar el carruaje”. IP</p>	<p>12:00 (12G3) Consigue acabar la jaula. 12:00 (12G3) Consigue acabar el carruaje. 16:13 (12G3) Consigue unir la jaula con el carruaje –se lo mostramos a todos.</p>
<p>Jon</p>	<p>08:04 (12G1) Jo dice que quiere hacer una jaula con madera. IP 17:40 (12G2) Desiste en su jaula, coge telas Le pregunto: “¿Qué estás haciendo?” -me dice en el oído “Un circo”. IP 03:46 (12G3) “Voy a poner circo Batista”. IP 03:48 (12G3) Le digo: “Escúchame ¿en qué soporte vas a trabajar?” “En una cartulina” La maestra-tutora 2 se lo escribe en la pizarra para que lo copie. IP</p>	<p>14:26 (12G3) Consigue escribir el nombre del circo en una cartulina con pintura.</p>
<p>Sam</p>	<p>15:18 (12G1) “Me faltan las piernas”. IP 15:40 (12G1) Le comento a Sam que necesitará otro tetra brick para pegar las piernas. “Vale”. PM 03:13 (12G2) (¿Qué está haciendo la Sam?) “las piernas” –de su enfermero. IP 04:33 (12G2) Sam está construyendo</p>	<p>15:13 (12G1) Hace los brazos de su enfermero con dos cucharas de plástico. 04:58 (12G2) “Mira” –vuelve de la zona del material con dos rollos de papel de wáter para sus piernas. 15:34 (12G2) Consigue hacer las</p>

	<p>las piernas con dos objetos diferentes le comento que se mire sus piernas y le digo que son más o menos iguales, que estaría bien buscar dos objetos iguales. "Vale". PM</p> <p>12:49 (12G2) Le comento: "Para que sea un enfermero ¿qué llevan normalmente los enfermeros en la cabeza?" "No sé" Le digo:"Si lo sabes" "Un sombrero" – responde. "¿De qué color?" –le pregunto. "Blanco" "Pues venga" –la animo. IP</p> <p>16:44 (12G2) Le pregunto: "¿Ya has acabado?". "Sí" Le comento: "¿No tenías que hacer el gorro blanco?" "¡Ah! Sí". PM</p> <p>00:05 (12G3) "Ya he acabado" Le pregunto: "¿Ya has acabado?...podrías hacerle el símbolo del enfermero...para reconocerlo, una cruz roja o verde" ¡Vale! PM</p>	<p>piernas y pies de su enfermero.</p> <p>09:24 (12G3) "Mira" -ha conseguido hacer la cruz del enfermero sola, la felicito, Miq ríe. 17:30 (12G3) Consigue hacer la cruz roja del enfermero y ponérsela.</p>
--	--	--

Algunos de los objetivos/propuestas verbalizadas no se logran, algunos por dificultad, porque la idea inicial se modifica o porque cambian a otro objetivo por iniciativa propia o copian de algún compañero o de la maestra.

Tampoco hemos considerado el logro de las propuestas planteadas por la maestra por la poca relación con los componentes de la autodeterminación; estos resultados no son significativos como conductas de autodeterminación, no muestran autonomía de actuación sino mas bien dependencia ya que realizan aquello que la maestra decide y señala. Cuando el alumno cumple el objetivo de la maestra y hace lo que le dicen muestra obediencia y no autodeterminación.

Indicador 3. Identifica un problema, es capaz de analizarlo, actúa para solucionarlo y lo consigue

En nuestro proceso de análisis reconoceremos como comportamientos que *indiquen Identifica un problema, es capaz de analizarlo, actúa para solucionarlo y lo consigue* aquellas actuaciones que deriven del reconocimiento de un problema y de su análisis para una posterior acción que conlleva una solución. Algunos ejemplos:

08:05 (3G2) Miq hace un plato para las croquetas con sólo el perímetro, nos damos cuenta de que no sirve de plato, las croquetas se caen, lo observa y construye otro, consigue que no se caigan las croquetas.
14:31 (5G1) Necesitamos gomets, Jon se levanta, va a buscarlos y los trae.
10:05 (7P3) Kev y Kik se quedan sin pintura, como ya estamos recogiendo Kev coge pintura de la paleta de Miq y sigue pintando su toro, Kik copia. ¡Ríen!
04:04 (18G2) Quiere hacerse una espada, decide hacerla de cartón, lo busca y entre los dos la hacemos. Lo considero problema porque no había ningún material en ese momento para hacerse la espada y él consigue el material.

En algunos casos esta identificación del problema ha podido estar sugerida por la maestra u otro compañero. En esta situación se considera igualmente la acción como indicador de autodeterminación porque es el alumno quién analiza, busca la solución y lo soluciona; realiza una gran parte del proceso de resolución de problemas.

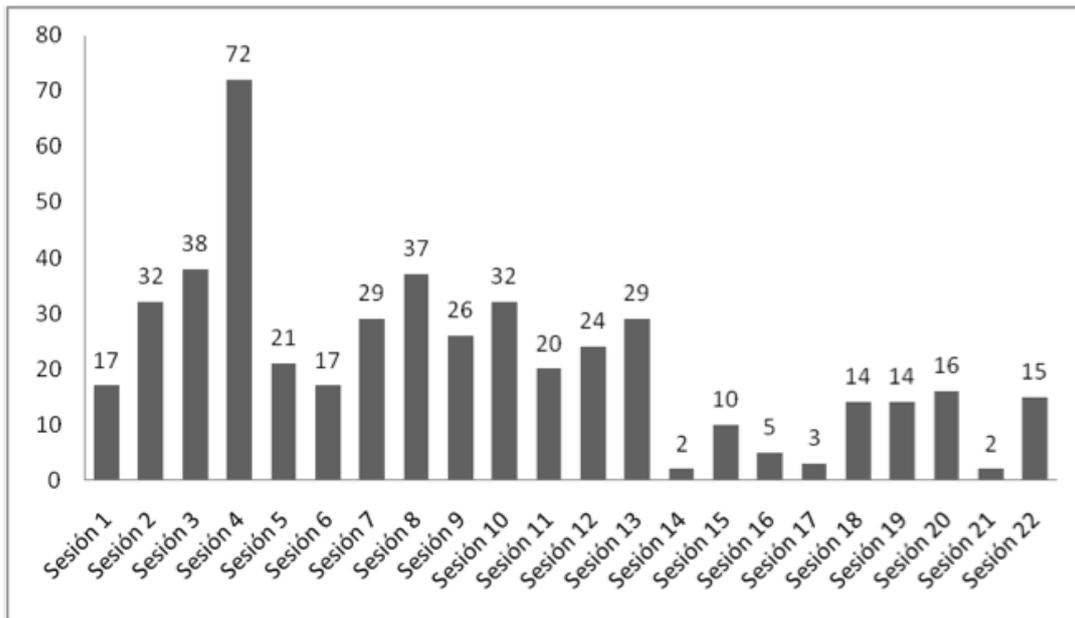
09:22 (3G2) Kev hace una taza de café, le comento que le falta algo, es capaz de darse cuenta de que necesita de un asa para no quemarnos mientras tomamos el café.
06:06 (8.3) Kev está haciendo una máscara a su caballo. La maestra-tutora 2 detecta que es pequeña y se lo comenta. Kev asiente. “¿Quieres una tela más grande?” –le dice La maestra-tutora 2. “Sí” –contesta Kev y consigue hacer la máscara.
11:40 (8.1) Kik dice que quiere una espada, le digo que tiene un problema, que su muñeco tiene las manos en los bolsillos y qué donde le va a poner la espada. “Aquí” –dice señalando el cinturón.

A continuación se presenta la totalidad de los comportamientos identificados que corresponden a los tres indicadores descritos, a lo largo de la secuencia didáctica y para todos los alumnos.

7.2.2.- ANÁLISIS DEL INDICADOR 1: *Comunica objetivos/propuestas*

La siguiente gráfica corresponde a la aparición total de los indicadores 1 observados en cada sesión.

Gráfica 7.1.- Indicador 1. Total



Como muestra la gráfica, el indicador 1 *Comunica objetivos/propuestas* es un comportamiento que aparece a lo largo de toda la secuencia didáctica pero se observa que la frecuencia varía en relación a las sesiones, aparece con más frecuencia al principio de la secuencia didáctica que al final.

Se observa como desde la sesión 1 hasta la 13, la frecuencia oscila entre 17 y 38 apariciones, exceptuando la sesión 4 en la que se da 72 veces. Y, a partir de la sesión 14, oscila entre 10 y 16. También, se observa su casi nula presencia en 4 sesiones: 14 y 21 en sólo 2 ocasiones y 16 y 17 con 5 y 3.

A continuación, se exponen algunas consideraciones. En las sesiones 2 y 3: Construcción con barro se observa que al repetir la misma actividad los alumnos aumentan el comportamiento *Comunica objetivos/propuestas*, de 32 a 38. Esta repetición de la actividad implica un mayor conocimiento de la técnica, una mejora en la seguridad del alumno ante los materiales y herramientas que ya no es la primera vez que utilizan. Todo ello aumenta el rendimiento, la concentración y provoca una dinámica más tranquila a nivel de conductas autorreguladas pero también más activa a nivel de comunicar objetivos/propuestas. También aumenta la frecuencia en las sesiones 11, 12 y 13 *Construcción de elementos de circo* (20, 24 y 29) en las que permanece la misma actividad aumentando el tipo de material en cada sesión y con ello la posibilidad de

creación. En cambio la frecuencia disminuye en las sesiones 5 y 6 (21 y 17) *Construcción de un personaje con barro* en las que el tema de la actividad se mantiene con un único material y es propuesto por las maestras

La sesión 4, que destaca en la anterior gráfica por ser la sesión donde aparece con más frecuencia el indicador 1, fue en la que se realizó la actividad *Se pintan las figuras de barro*. Los alumnos van comunicando de qué manera quieren pintar las piezas de barro ya secas. Como se explica en la presentación y análisis de la sesión, es la primera vez que realizaban mezclas de colores, únicamente con los colores primarios y el blanco, la sorpresa de la mezcla de colores les anima a ir probando lo que motiva a comunicar los objetivos. También debido a que, al ser la primera vez que trabajaban con ese tipo de pintura, dependen de la maestra-investigadora que la facilita y necesitan comunicar sus ideas. Algunos ejemplos de la transcripción de comportamientos de Miq:

3:24 (4G1) "Yo también" - después que Kev vuelva a decir que lo pinta del Barça. CC
4:01 (4G1) "Yo también" - cómo Jon, cuando pide el color naranja para pintar su calabaza. CC
8:05 (4G1) "Yo también naranja y el plato lo pintaré verde". IP
8:10 (4G1) "Las croquetas naranjas". IP

La actividad de la sesión 7: *Se pintan los personajes de barro* es similar a la de la sesión 4 *Se pintan las figuras de barro*. En la 4 aparecen 72 comportamientos a diferencia de la sesión 7 que presenta 29. Los alumnos al repetir la actividad de pintura han incorporado el aprendizaje de hacer las mezclas y sacar la pintura del bote con espátula, muestran mayor nivel de autonomía e independencia en relación a la técnica. Así a mayor autonomía disminuye el comportamiento *Comunica objetivos/propuestas* en un proyecto de creación artística.

Una cosa a destacar es que durante las 22 sesiones que dura la secuencia didáctica únicamente hay 3 en las que en su estructura no se da proceso de creación artística: la sesión 10. *Presentación del vídeo del circo de A. Calder*, la sesión 14 *Elección de las músicas para la actuación de circo* y la sesión 21 *Ensayo general de la actuación del circo*. En la 14 y la 21 aparece este indicador en dos ocasiones. En la sesión 10, a diferencia de las anteriores aparecen 32 comportamientos debido a que al finalizar el visionado del vídeo del circo de Calder, los alumnos deciden las actuaciones a realizar en posteriores sesiones tomando como referente el proceso

de creación del artista: sus materiales y técnicas. Esta decisión/planificación hace aumentar la *comunicación de objetivos/propuestas*. A partir de ese momento las decisiones importantes están tomadas lo que hace que en el resto de sesiones disminuya el comportamiento correspondiente al indicador 1.

En el caso de las sesiones 16 y 17 *Construcción de plantillas para hacer el decorado del circo* y sesión 17 *Construcción del decorado del circo* el número de comportamientos observados es muy bajo, de 5 y 3 respectivamente. Sin embargo, son las dos sesiones donde se observa un nivel más alto de autodeterminación: son capaces los 6 alumnos (con la incorporación de un alumno nuevo) de trabajar autónomamente todos juntos en el mismo proyecto: tomando decisiones, eligiendo, autorregulándose, demostrando eficacia y control en sus actuaciones, resolviendo problemas, etc. La explicación se sitúa en el hecho de que se trata de sesiones en las que se materializa el proyecto común -largamente pensado y planificado en varias sesiones anteriores- con la ejecución del decorado. También en la sesión 21, *Ensayo general de la actuación del circo* con dos comportamientos registrados, culmina el proceso con la representación final. Se da, por tanto un alto nivel de autodeterminación en estas sesiones pero poca expresión de objetivos y propuestas

Como resumen del análisis del indicador 1 presentamos las siguientes reflexiones:

Mientras que en la primera parte de la secuencia (sesiones 1 a 13) la presencia del indicador es alta, en la segunda parte a partir de la sesión 14 *Elección de las músicas para la actuación del circo* disminuye en todos los alumnos considerablemente. Esto ocurre por varios motivos:

En las primeras sesiones todos los alumnos están trabajando en una mesa cuadrada junto con las maestras y ello facilita *la comunicación de los objetivos/ propuestas*; debido también a que son menos autónomos con los materiales y técnicas artísticas y necesitan comunicar su objetivo para que el adulto les ayude. En las sesiones finales, en cambio los alumnos muestran un nivel más alto de autonomía, independencia, autorregulación, etc.; se mueven libremente por el aula decidiendo sus objetivos pero sin tanta necesidad de comunicarlos; como si de un taller de artistas se tratara.

Podemos afirmar que el comportamiento *Comunica objetivos/propuestas* aparece si en

la sesión se da efectivamente un proceso de creación o bien de presentación de propuestas en el contexto de la planificación de la actividad conjunta. Es el caso de la sesión 10 en la que Miq va concretando todos los detalles de la propuesta del circo.

Resumiendo, *Comunica objetivos/propuestas* aparece con más frecuencia cuando:

- el tema de la actividad es totalmente libre, elegido por los alumnos,
- dependen más del adulto en el uso de materiales y técnicas,
- se encuentran más próximos entre ellos y con la maestra, lo que facilita el intercambio verbal,
- en momentos de decisión/planificación de sesiones y de generación de ideas y
- el numero de materiales es mayor y novedoso.
- en la sesión se da proceso de creación artística

y la frecuencia es menor cuando:

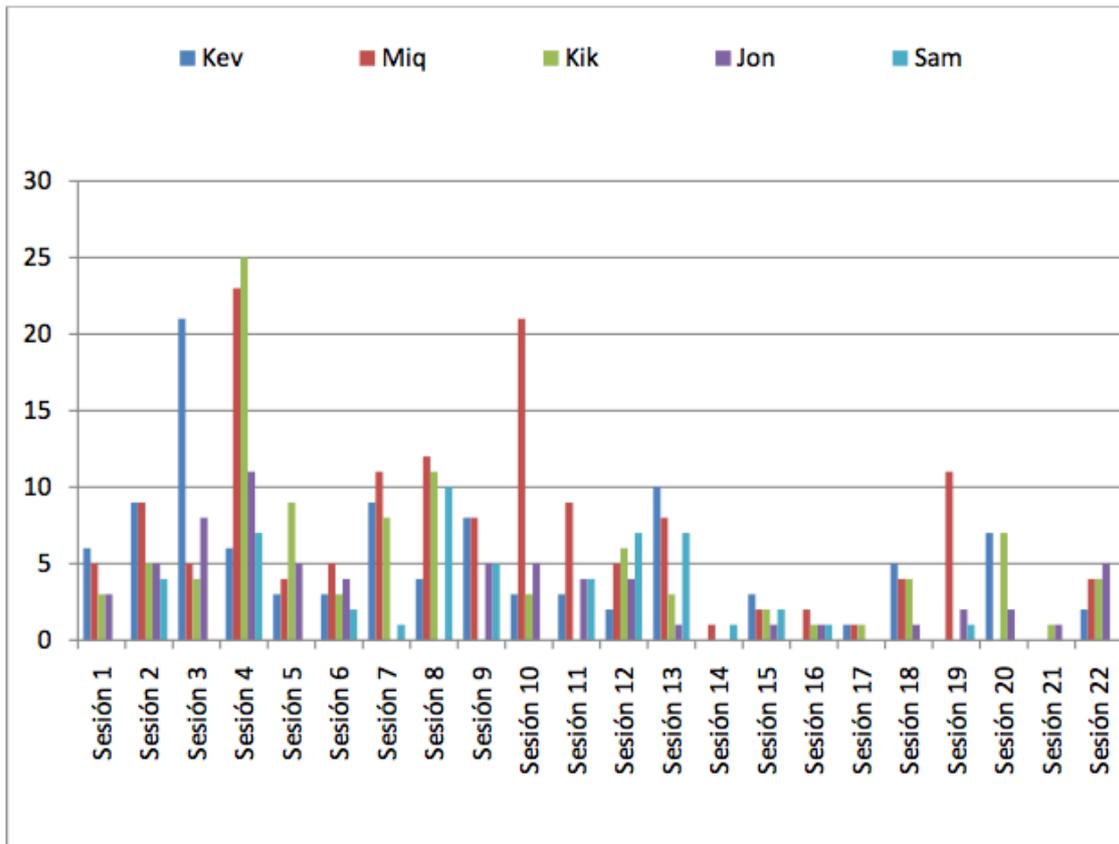
- se repite la actividad en diferentes sesiones lo que supone un dominio de las técnicas y de herramientas y materiales, y al mejorar su autonomía e independencia no necesitan comunicar sus objetivos
- trabajan libremente por el taller, tomando decisiones y eligiendo su lugar de trabajo
- el tema de la actividad es propuesto por la maestra
- ejecutan un plan de acción conjunta que fue pactado anteriormente y el proceso está claro (por ejemplo, la sesión 21, *Ensayo general de la actuación del circo*)

En conclusión, podemos afirmar que el indicador 1 aparece con más frecuencia en las primeras sesiones de la secuencia didáctica y que disminuye en las últimas debido a la mejora de los siguientes aspectos: conocimiento de las técnicas y materiales por una parte y autonomía, independencia, autorregulación, control de eficacia por otra parte, componentes estos últimos de una conducta autodeterminada. Los alumnos no tienen necesidad de comunicar aquello que ya está claro y es compartido por los participantes.

La siguiente tabla indica la participación de cada alumno en relación al indicador nú-

mero 1 que se analizará individualmente en el análisis de los indicadores de cada alumno y en su evolución en relación a los comportamientos elegidos de los componentes de una conducta autodeterminada en apartados posteriores.

Gráfica 7.2- Indicador 1. Total por alumnos

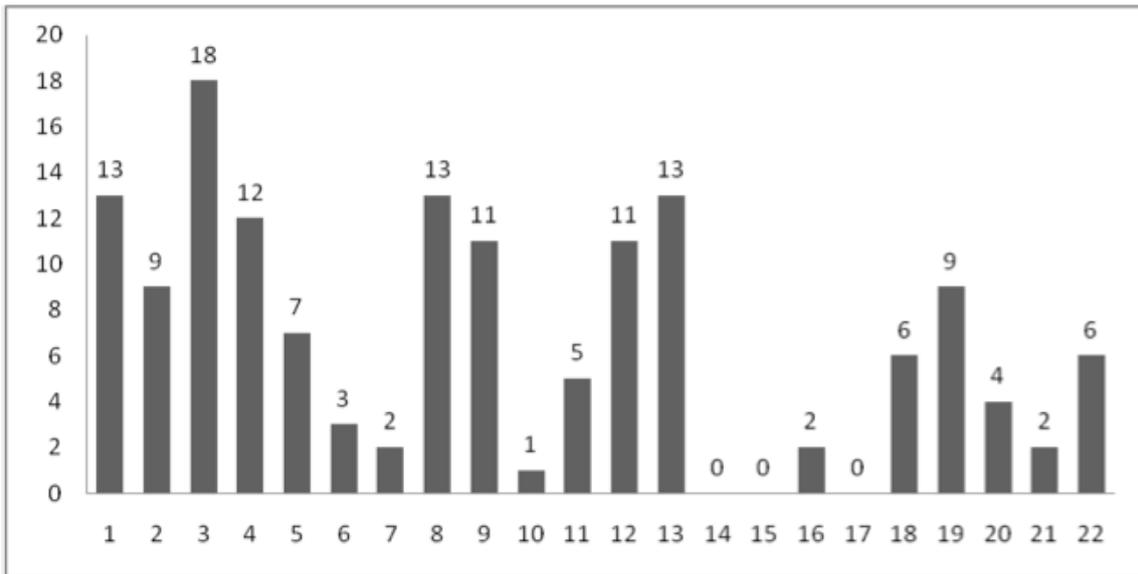


El indicador Comunica objetivos/propuestas aparece 479 veces en total.

7.2.3.- ANÁLISIS DEL INDICADOR 2: *Logra los objetivos que ha comunicado*

La siguiente gráfica corresponde al recuento total de todos los comportamientos que corresponden al *logro de los objetivos/propuestas* que han comunicado durante cada sesión. Los resultados están totalmente vinculados al análisis del apartado anterior del indicador 1 *Comunica objetivos/propuestas*. La presencia de este segundo comportamiento es mucho menor, 147, que la del indicador 1, el cual se da en 479 ocasiones. Lógicamente, no logran todo aquello que se proponen, sino solamente una parte.

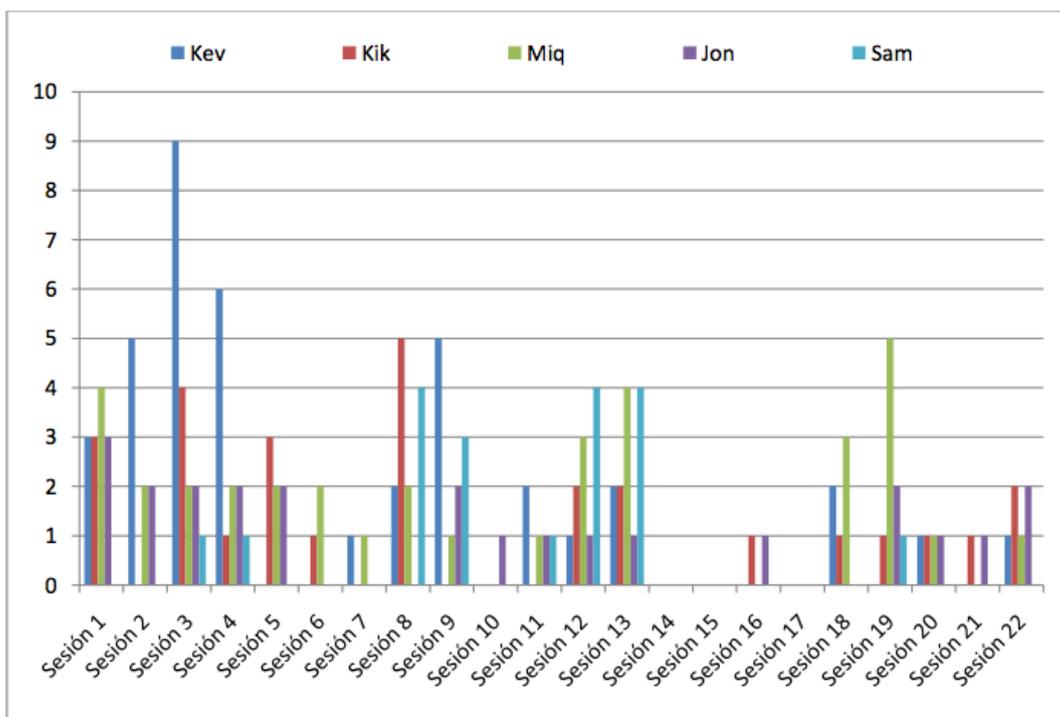
Gráfica 7.3.- Indicador 2. Total



Como ocurre con el indicador 1, en el caso del indicador 2 también es mayor el número de casos en las primeras sesiones de la secuencia didáctica como indican las gráficas 7.3 y 7.4. Se debe a los factores ya explicados en el indicador 1.

A continuación se presenta la tabla con los resultados del análisis del indicador 2 por alumnos que será, igual que en el caso del indicador 1 estudiada individualmente en apartados posteriores.

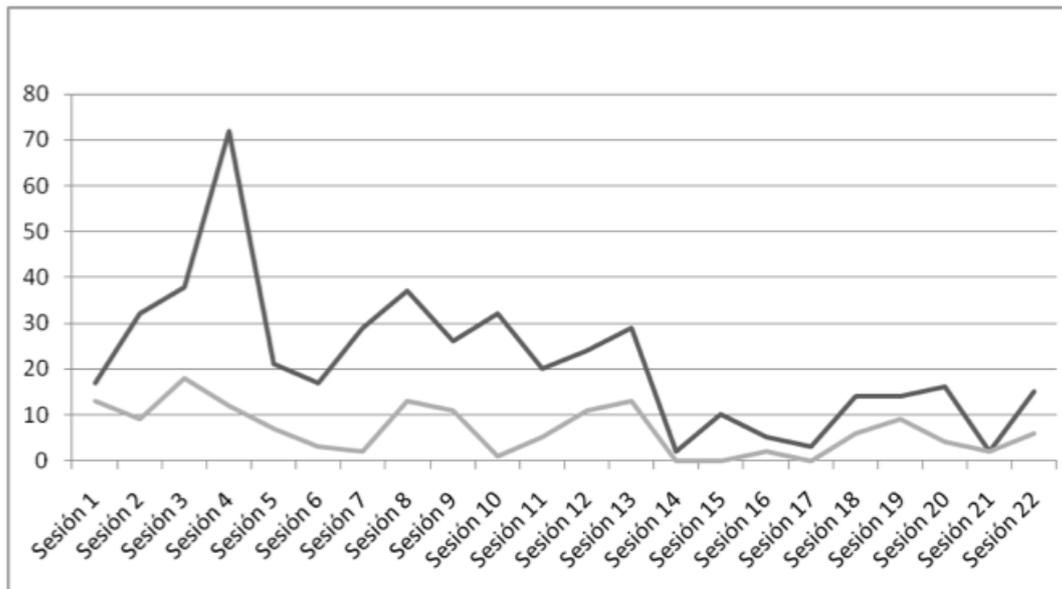
Gráfica 7.4.- Indicador 2. Total por alumnos



El indicador *Logra los objetivos que ha comunicado* aparece 147 veces en total.

Debido a la vinculación entre los indicadores 1 y 2, la siguiente gráfica compara la presencia de ambos comportamientos:

Gráfica 7.5.- Indicador 1 y 2. Total



En las primeras sesiones la diferencia entre *Comunica objetivos y propuestas* y *Logra el objetivo que comunica* es mayor que en las últimas sesiones. Podemos observar que las dos líneas se acercan en las sesiones finales; de alguna manera hay más correspondencia entre la intención y la realización en la última parte de la secuencia. Ese grado de mayor consecución del objetivo propuesto nos indica mayor autodeterminación. Es en la sesión 21 *Ensayo general de la actuación del circo* cuando coinciden en cantidad el indicador 1 y 2: los *objetivos/propuestas comunicados* por los alumnos se logran. El hecho de que el alumno se proponga/comunique un objetivo y lo logre hace que se sienta realizado y aumente su autoestima; que confíe en sus capacidades a la hora de conseguir sus propósitos. Esta gráfica indica que los alumnos son más responsables en el logro de aquellos objetivos que han comunicado al final de la secuencia didáctica. Supone un mayor conocimiento de sus posibilidades, una mejora en la *percepción del control y eficacia* y una *mayor autorregulación*.

Como resumen de este análisis del indicador 2 podemos afirmar que con la experiencia de procesos de creación artística, es decir a medida que pasan las sesiones, los alumnos mejoran

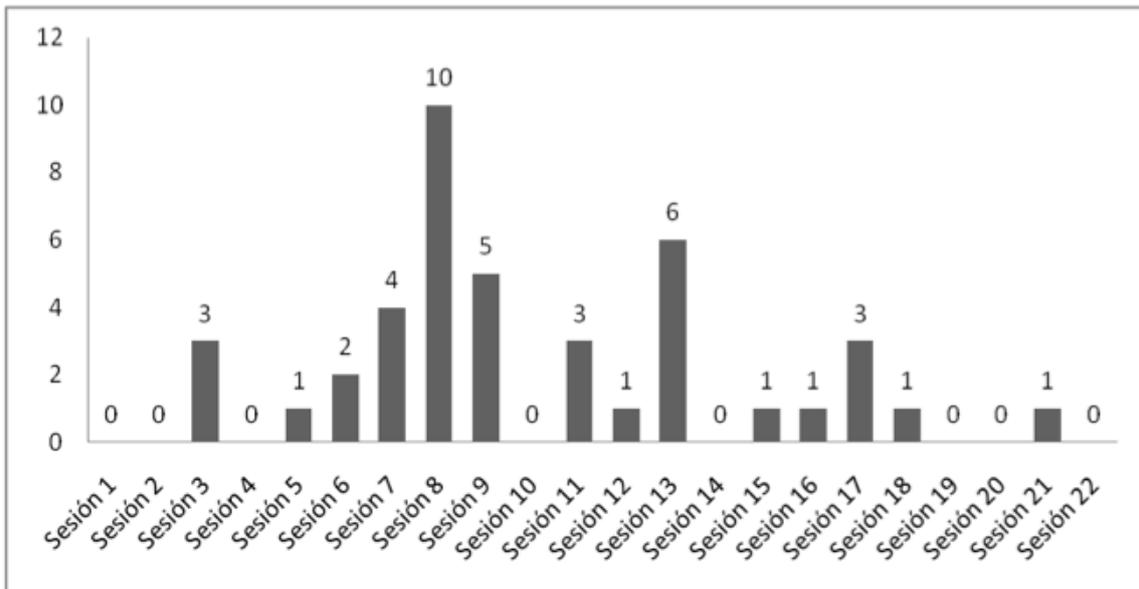
en relación al logro de los objetivos/propuestas que han comunicado. Demostrando así una evolución positiva en comportamientos de autodeterminación.

7.2.4.- ANÁLISIS INDICADOR 3: *Identifica un problema, es capaz de analizarlo, actúa para solucionarlo y lo consigue*

Como se ha indicado con anterioridad, conseguir el comportamiento *Identifica un problema, es capaz de analizarlo, actúa para solucionarlo y lo consigue* muestra un nivel de autodeterminación elevado ya que significa que el alumno ha adquirido habilidades relacionadas con los demás componentes de la autodeterminación. Para la resolución de un problema el alumno ha de, primeramente, identificarlo (lo que implica reconocer cuándo ocurre algo que resulta un problema), darse cuenta de la necesidad de actuar para resolverlo (que a su vez supone: pensar la solución quizás eligiendo entre varias, tomar una decisión entre diferentes alternativas), tener confianza en uno mismo para poner en marcha la solución, autorregular sus emociones para conseguir la meta y finalmente actuar con seguridad para conseguir el éxito. Todas estas actuaciones muestran un buen nivel de autodeterminación.

Si analizamos la presencia de este indicador tan complejo a lo largo de la secuencia didáctica, se observa que no tiene presencia hasta la sesión 3 *Construcción con barro*, en la que suceden tres comportamientos de este tipo. En toda la secuencia se dan 42 distribuidos entre las 22 sesiones como indica la siguiente tabla.

Gráfica 7.6.- Indicador 3. Total



Se destaca en la gráfica anterior que la presencia de este comportamiento es mucho menor que la de los indicadores 1 y 2; aunque parece más regular: de 1 a 6, a excepción de la sesión 8 Confección de ropa para los personajes de barro en la que se observan 10. Una de las características de esta última sesión es que se trabaja con un material y una técnica completamente nuevos para los alumnos: ropa y grapadora. Como se puede ver en la presentación y análisis de esta sesión, los alumnos necesitaban la ayuda de la maestra-tutora 2 y de la maestra-investigadora para lograr sus objetivos, pero como demuestra el resultado del análisis del indicador 3 fueron ellos los que por 10 veces consecutivas durante la sesión «Identificaron un problema, fueron capaz de analizarlo, actuaron para solucionarlo y lo consiguieron».

Tabla 7.15.- Presencia del indicador 3 en la sesión 8

Sesión 8	
HABILIDADES EN RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	
Identifica un problema, es capaz de analizarlo, actúa para solucionarlo y lo consigue	
Kev	06:06 (8.3) Kev está haciendo una máscara a su caballo. La maestra-tutora 2 detecta que es pequeña y se lo comenta. Kev asiente. “¿Quieres una tela más grande?” –le dice La maestra-tutora 2. “Sí” –contesta Kev.

	13:29 (8.3) Se le rompe la cabeza al toro, busca cola y la pega
Kik	11:40 (8.1) Kik dice que quiere una espada, le digo que tiene un problema, que su muñeco tiene las manos en los bolsillos y qué donde le va a poner la espada. “Aquí” –dice señalando el cinturón. 02:00 (8.4) Necesitamos alcohol para limpiar el rotulador de la mesa, le digo a Kik que le pida a la maestra-tutora 2, consigue traerlo y limpiarlo.
Miq	.02:29 (8.1) Necesita algodón para hacer el decorado de su unicornio, se va a pedirlo a la encargada del botiquín. 02:50 (8.1) Vuelve con el algodón. 05:24 (8.3) Se le rompe la pata al unicornio “Ho enganxem?” “¿Qué necesitamos para engancharlo?” –le digo. “Cola” –contesta Kik, le digo que es muy listo. He de ayudarle a pegar la pata. 11:34 (8.3) Vuelve a romperse la pata y consigue pegarla.
Jon	
Sam	12:44 (8.2) Le pone la camiseta a su personaje y no le cabe, reímos, le digo que puede convertirla en chaqueta. 01:51 (8.3) Consigue hacer un gorro “Mar, mira el mío” “¿Qué ha pasado? –le digo. “Qué es pequeño” –dice Sam. “¿Qué solución? ¿Qué tienes que hacer?” –le digo. “Más grande” –contesta Kik. “Podemos hacerle un lazo y se lo ponemos aquí” –le digo. “Sí” -contesta. “El señor Kev se ha cargado los lazos” –le digo, ella encuentra otra tela para hacerlo. 05:38 (8.3) “Lo he de hacer más grande porque mira...” –enseña cómo le va pequeño el gorro al personaje- “ánimo, ánimo, Sam” –le digo. Consigue hacerlo más grande y ponérselo.

En algunos casos esta identificación del problema ha podido estar sugerida por la maestra u otro compañero. En este caso, se considera igualmente la acción como indicador de autodeterminación porque es el alumno quién analiza, busca la solución y lo soluciona; es decir, realiza una parte del proceso completo de resolución de problemas. Algunos ejemplos:

Tabla 7.16.- Presencia del indicador 3 en la sesión 13

Sesión 13	
HABILIDADES EN RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	
Identifica un problema, es capaz de analizarlo, actúa para solucionarlo y lo consigue	
Kev	18:20 (13G3) Necesitamos una bayeta para limpiar las mesas. Kevin se va del taller y vuelve con una. Se pone a limpiar las mesas con ella.
Kik	7:06 (13G1) Se le rompe su muñeco, decide tirar los trozos a la papelera y hacer otro.
Miq	05:03 (13G1) Al perro de barro de Miq, en el ensayo de la actuación se le rompe una pata, coge cola blanca y lo pega –le ayuda la maestra-tutora 2, pero él ha tenido la idea de cómo solucionar el problema. 04:30 (13G3) Necesitamos un punzón. “Voy a buscarlo a otra clase” –y marcha del taller. 05:40 (13G3) Vuelve al taller con un punzón.
Jon	00:19 (13G1) Jon trae ropa vieja para pintar, le digo “y las bambas” comenta que se pondrá bolsas de plástico en los pies para no mancharse de pintura.
Sam	03:04 (13G2) Sam le prueba la tela que ha cortado a su muñeco “le va muy grande” la recorta. 03:38 (13G2) Vuelve con otro trozo de ropa, se lo prueba al muñeco y ahora le va pequeño “Mira, Mar, no llega, mediano”. Se vuelve a ir a buscar otro trozo de ropa, ahora mediano.

Tabla 7.17.- Presencia del indicador 3 en la sesión 17

Sesión 17	
HABILIDADES PARA ESTABLECER Y CONSEGUIR OBJETIVOS	
Identifica un problema, es capaz de analizarlo, actúa para solucionarlo y lo consigue	
Kev	
Kik	
Miq	09:28 (17G3) Miq no puede limpiar los utensilios de pintura en la clase porque está Kev, Llu y Sam, decide irse al lavabo.

Jon	02:08 (17G1) Vamos a pintar y Jon no tiene bata: decide hacerse un “traje” –dice él- con una tela blanca. Todos miramos el proceso expectantes... lo consigue. 08:03 (17G1) “¿Y los pies? ¿Hacemos unos calcetines?” –le ayudo y conseguimos hacer una especie de zapatos con la tela que ha sobrado de la túnica.
Sam	
Llu	

En esta sesión 17 Jon es capaz de efectuar todo el proceso de la resolución de un problema. En cambio en la sesión 21 Miq plantea el problema y la solución aunque la ejecución se realiza entre todos.

Tabla 7.18.- Presencia del indicador 3 en la sesión 21

Sesión 21	
HABILIDADES PARA ESTABLECER Y CONSEGUIR OBJETIVOS	
Identificar un problema, ser capaz de analizarlo, actuar para solucionarlo y conseguirlo	
Kev	
Kik	
Miq	02:17 (21.2) Miq dice que las entradas han de estar numeradas y también los asientos de la clase para saber donde se han de sentar. Lo hacemos.
Jon	
Sam	
Llu	

En la sesión 10 y en la sesión 14, en las que no hubo tiempo para la realización del proceso de creación artística, no se da ningún comportamiento correspondiente al indicador 3.

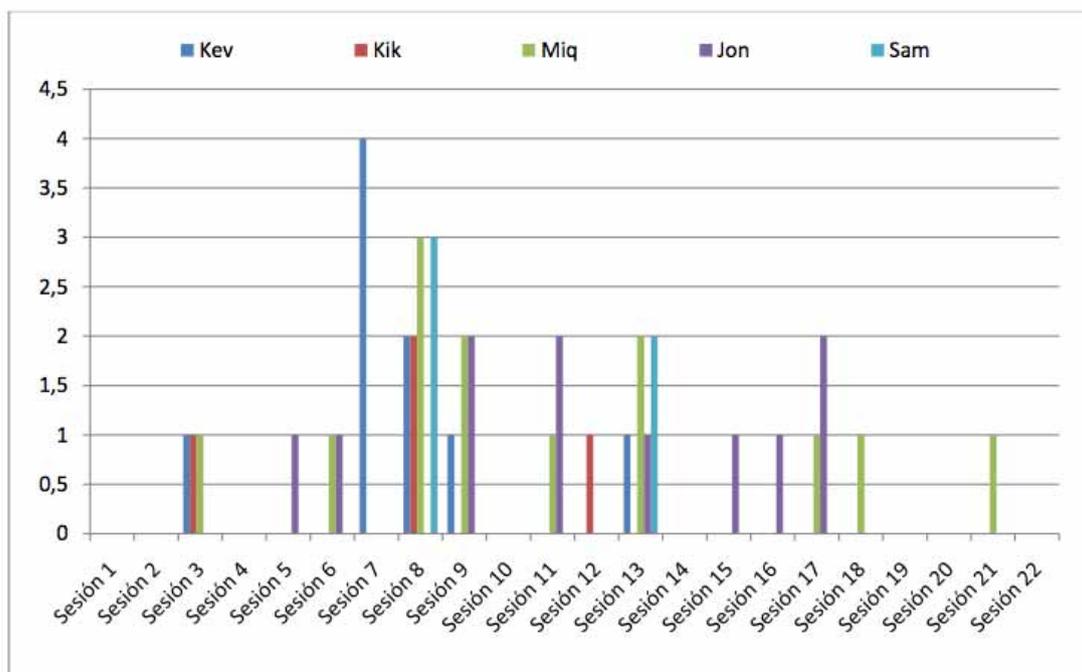
Como conclusión de este análisis se puede decir que el indicador 3 aparece:

- . en sesiones en las que en su estructura hay un espacio para el proceso de creación artística
- . cuando la actividad de la sesión se repite, son capaces de resolver problemas que en sesiones anteriores han resuelto las maestras (como ocurre en la sesión 7 y en la sesión 13). La maestra actúa como modelo de conducta autodeterminada

El problema aumenta en complejidad a medida que van pasando las sesiones (como ocurre en la sesión 17 en la que Jon es capaz de construirse con una tela una bata para evitar ensuciarse).

A continuación se presenta la tabla con los resultados del análisis del indicador 3 por alumnos que, al igual que en el caso de los indicadores 1 y 2 será estudiada alumno por alumno, más tarde en este mismo capítulo.

Gráfica 7.7- Indicador 3. Total por alumnos



7.2.5.- Reflexiones finales sobre el análisis de los tres indicadores

479 veces se da el comportamiento de *Comunica objetivos/propuestas, Se logra el objeti-*

vo que ha comunicado en 147 ocasiones y la *resolución de problemas* se produce en 42 momentos a lo largo de la secuencia de 22 sesiones. Lo que muestra que una intervención basada en la creación artística potencia los comportamientos de una conducta autodeterminada.

El primer indicador resulta útil como categoría de comportamiento que permite valorar el grado de autodeterminación en las fases iniciales de los procesos creativos. Es en definitiva un indicador del estado del proceso de aprendizaje y enseñanza de la autodeterminación, complementario a otros indicadores más centrados en los resultados y por tanto más convencionales (como el segundo y el tercer indicador). Puede servir de guía a los docentes para valorar si se están consiguiendo desde el principio los objetivos docentes en materia de autodeterminación, al reflejar en gran parte el proceso de experimentación libre que se pretende por parte de los alumnos, y de ese modo permite pensar en reajustes docentes si resulta necesario antes de concluir la secuencia.

El segundo indicador, combinado con el primero, permite discriminar hasta qué punto la exploración realizada por el alumno se materializa en logros. Es decir, permite valorar cómo se avanza en el proceso de autodeterminación y por tanto resulta útil a los docentes como mecanismo de detección de posibles problemas a la hora de progresar en el aprendizaje de la autodeterminación, aunque siempre deben matizarse los resultados en función de la capacidad comunicativa de cada alumno.

El tercer indicador permite comprobar secuencias completas de comportamientos autodeterminados. Resulta útil a la hora de comprobar si la planificación docente ha sido correcta en el sentido de prever problemas que sean asequibles para los alumnos (dentro de su ZDP), de definir situaciones de enseñanza-aprendizaje ricas en problemas y, si se analizasen en detalle sus resultados, para comprobar hasta qué punto los problemas solucionados eran previsibles o no y pueden ser por tanto objeto de modelado previo por parte de las maestras.

Hay que señalar que la cantidad de comportamientos correspondientes a los tres indicadores elegidos no aumenta a lo largo de la secuencia, no podemos hablar de progresión cuantitativa, pero sí en cambio de progresión cualitativa. Si recordamos la actividad desarrollada a lo largo de la sesión 17 *Construcción del decorado del circo* encontramos a seis alumnos (los cinco

habituales componentes del grupo y objeto de estudio en nuestra investigación con la incorporación de un sexto alumno en las últimas sesiones) inmersos en una actividad que se desarrolla en el suelo de la clase y en el pasillo pintando con plantillas tres papeles de tres metros por uno. Deciden la plantilla a utilizar, las pinturas, los utensilios (rodillos, pinceles), la distribución en el papel, etc. de manera autogestionada y dinámica; deciden cuando ir al pasillo en función de la escasez de espacio. Es decir, concretan el qué, el cómo, y el dónde por ellos mismos, en un ambiente relajado y colaborativo. Es lo que puede tener lugar en el contexto de un proyecto planificado, consensuado y preparado entre todos. Y ello es posible a partir de la sesión nº 17, es decir, avanzado el curso, como también se consigue en las sesiones 11,12 y 13 a propósito de la construcción de elementos del circo en las que el material juega un papel importante: se incorporan a la actividad una gran variedad de materiales y utensilios nuevos.

Para conseguir este nivel de autonomía y autodeterminación, es necesario –lo que va implícito en la metodología de proyectos- que los alumnos puedan plantearse posibilidades (sobre qué hacer, cuándo y cómo) y decidir por ellos mismos en un contexto de confianza mutua estimulante y que genere apoyos entre los participantes. Para que esto ocurra, el proyecto de intervención ha de tener unas características previamente determinadas como hemos visto en el capítulo quinto.

Sin embargo, hay que tener en cuenta las limitaciones de esta intervención. No fue un proyecto que vinculara a todos los maestros y otros profesionales de la escuela, su alcance es limitado a un tiempo reducido semanal. Sirva como ejemplo lo siguiente: si bien se trataba de potenciar la autodeterminación, al final de las sesiones venía una monitora a buscar a los alumnos para acompañarlos al comedor cuando, como se puede comprobar a la largo de las sesiones, eran alumnos que podían moverse por la escuela, con independencia y responsabilidad. Esta actitud del adulto de sobreprotección demuestra falta de confianza en el progreso y las capacidades de los alumnos. En consecuencia, éstos sienten que necesitan de una persona que los controle y vigile cosa que hace que ellos mismos lo consideren necesario, provocando su propia inseguridad y desconfianza. Como se ha explicado en el capítulo dedicado a la EE, la sobreprotección de los adultos hacia las personas con DI puede ser habitual y no ayuda en su desarrollo. A través de la creación artística, de la expresión libre, es posible exteriorizar y mostrar capacidades que generalmente son superiores a las expectativas de los educadores. De ahí la importancia de

que todos los profesionales sean conscientes de este hecho y compartan una misma actitud y estrategia.

Sesión 11. Miq. 12:31 (11G3) Quiere ir a buscar un león de juguete para fijarse cómo es y construir el suyo. 18:00(11G3) Miq vuelve con su león de juguete para utilizar de modelo.

Miq, al igual que todos los alumnos a lo largo de la secuencia didáctica, demuestra un alto grado de autonomía. Sam va a buscar una bayeta para limpiar las mesas, Kik busca una fregona, Jon nos consigue arena, Kev va a buscar los animales-muñecos a otra clase, todos salen a buscar material a la calle, etc. Son ejemplos de situaciones en las que muestran su nivel de independencia y confianza.

No constatamos un aumento en el registro de comportamientos correspondientes a los tres indicadores elegidos para el análisis en el transcurso de las sesiones de creación artística y ello es debido a varias razones anteriormente expuestas. Su presencia se da desde el inicio de la secuencia porque la aproximación y enfoque metodológicos lo propician. Además son identificables fácilmente a partir de la verbalización y se constata que a medida que la organización del grupo se concreta y avanza, menos necesario es comunicar y verbalizar los objetivos y los logros.

Se observa, en cambio, una mejora de otras habilidades relacionadas con la autodeterminación como: *la capacidad de elegir y tomar decisiones*, la complejidad en *la resolución de problemas*, *la autonomía y la independencia*, *la confianza y seguridad en sí mismos* al ser cada vez más conscientes de sus capacidades, *el planear objetivos e intentar la búsqueda del éxito y del logro de todos ellos*, *el autorregular sus conductas* para conseguir proyectos comunes junto a sus compañeros, *la comunicación individual y de grupo*. Si en posteriores investigaciones se pudieran observar los 90 comportamientos representativos de la autodeterminación a lo largo de un proyecto de creación artística comprobaríamos la evolución positiva de la mayoría de ellos.

Sin embargo se observan diferencias importantes en los cinco alumnos lo que se analiza en el siguiente apartado.

7.3.- ANÁLISIS DE LOS COMPORTAMIENTOS QUE MUESTRAN LA AUTODETERMINACIÓN EN CADA ALUMNO

Como ya hemos visto en el capítulo quinto, los cinco alumnos participantes en el proceso de esta investigación-acción (y Llu, no considerado para el estudio por incorporarse en la sesión 15) tienen en común dos características importantes: han sido excluidos de la escuela ordinaria para proseguir su educación en la escuela de EE y todos ellos están diagnosticados con DI. Tienen limitaciones en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, pero teniendo en cuenta la multidimensionalidad de la inteligencia, puede afirmarse que tienen limitaciones en su competencia personal. Ahora bien, en relación a los indicadores aquí estudiados presentan tanto comportamientos similares como diferentes derivados del funcionamiento propio de cada uno de ellos.

A continuación se presentan los resultados para cada uno de los miembros del grupo.

7.3.1.- Análisis de comportamientos que muestran la autodeterminación en Kev

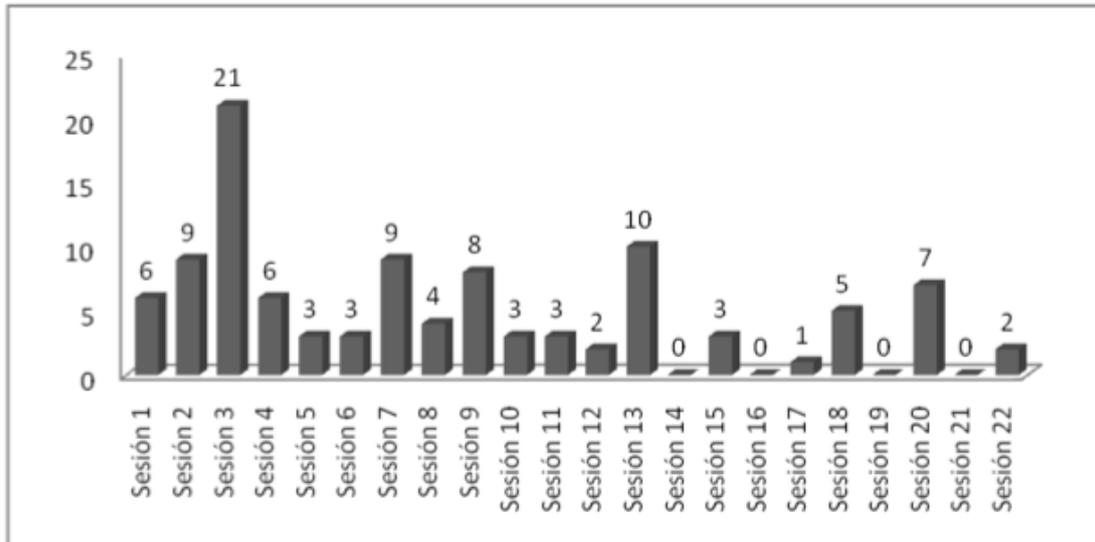
En el momento de la recogida de datos para la investigación tenía 8 años (19-10-99) y era el segundo año que estaba en la escuela de EE. Previamente había cursado P3, P4, P5 y repetición de P5 en la escuela ordinaria de su barrio (ver el resto de la información sobre Kev en el punto 5.3.3 del capítulo quinto). Al inicio de la secuencia didáctica Kev se muestra tímido, reservado e introvertido; sus problemas de expresión oral dificultan la comunicación con los demás y se inhibe.

7.3.1.1.- Análisis del indicador 1: *Comunica objetivos/propuestas*. Kev

La siguiente gráfica indica las veces que Kev *Comunica objetivos/propuestas* durante la secuencia didáctica.



Gráfica 7.8. Indicador 1 Comunica objetivos/propuestas. Kev



Como hemos comprobado en el análisis general del indicador 1 también en Kev se da más en las primeras que en las últimas sesiones. Cabe destacar que Kev comunica 21 objetivos/propuestas en la sesión 3 *Construcción con barro* (2), en la que se repite la actividad, modelado en barro, y el tema es completamente libre. Kev va moldeando el barro y comunicando lo que quiere hacer de una manera fluida y muy entusiasta. Hace y deshace, construye y destruye a su elección, dando por acabadas únicamente algunas de las creaciones puesto que también él es quién decide qué guardar y qué destruir.

Disminuye considerablemente la *comunicación de objetivos/propuestas* cuando el tema es elegido por las maestras (sesión 5 y 6: *Construcción con barro: un personaje*).

A continuación presentamos las transcripciones de los comportamientos que indican *Comunica objetivos /propuestas*:



Tabla 7.19.- Indicador 1. Kev

HABILIDADES PARA ESTABLECER Y CONSEGUIR OBJETIVOS	
<p align="center">Comunica objetivos/propuestas</p> <p align="center">IP, por iniciativa propia. PM, ante una propuesta de la maestra. PC, ante una propuesta de un compañero. CC, copia de un compañero</p>	
<p align="center">Kev</p>	
Sesión 1	<p>14:28 (1G1) “Yo el vermell”- quiere hacer mural en una cartulina roja. IP</p> <p>1:27 (1G3) ¿Quieres gomets o rotuladores y lo decoras? ¿Quieres un título? –le digo. “Título”. PM</p> <p>2:20 (1G3) “¿Cómo le llamamos a tu mural “Coches”? –le pregunto. “Caballos”- mueve las piernas mientras me contesta, nervioso. PM</p> <p>2:57(1G3) “Niños”. IP</p>
Sesión 2	<p>15:45 (2P1) “¿Qué vais a hacer?” –comento- “Voy a hacer un coche”. IP</p> <p>01:30 (2P2) “Voy a hacer un barco”. IP</p> <p>7:35 (2P2) “Estoy haciendo una pizza”. IP</p> <p>9:52 (2P2) “Otra pizza, yo”. CC</p> <p>10:55 (2P2) “Estoy haciendo un tobogán y dos sillones”. IP</p> <p>12:00 (2P2) “Voy a hacer como el Jon” -refiriéndose al jarro. CC</p> <p>12:30 (2P2) Después de una propuesta de Jon de hacer una tapa- “Yo, también”. CC</p> <p>00:40 (2P3) “Pizza grande con quesos”. IP</p> <p>17:40 (2P3) “Yo escalera”. IP</p>
Sesión 3	<p>10:47 (3G1) Después de una propuesta de Jon- “Yo también lo pinto del Barça”. CC</p> <p>12:06 (3G1) “Yo también voy a hacer una hucha”. CC</p> <p>13:32 (3G1) “Voy a hacer la tapa” –como ha hecho Jon. CC</p> <p>15:40 (3G1) “¿Quieres taparlo? -le pregunto y asiente. CC</p> <p>17:35 (3G1) “Voy a hacer una pequeño”. IP</p> <p>18:06(3G1) “Hago otro porque ese era muy grande”. IP</p> <p>04:50 (3G2) “Voy a hacer un café yo”. IP</p> <p>07:38 (3G2) “Voy a hacer patatas”. IP</p>



	<p>10:23 (3G2) "Voy a hacer un coche". IP 11:19 (3G2) "Te lo hago yo, un whisky"- después de la demanda de Kik. CC 15:24 (3G2) "Voy a hacer chicha". IP 16:30 (3G2) "Voy a hacer una pizza". IP 17:18 (3G2) Refiriéndose a un bocadillo que iba a hacer Miq- "Yo lo hago". CC 02:13 (3G3) "Quiero hacer esto" –señalando la hucha de Jon. IP 13:15 (3G3) "Voy a hacer dos caballos". IP 13:18 (3G3) "Estoy haciendo una pistola". IP 13:22 (3G3) "Voy a hacer dos pistolas". IP 14:16 (3G3) "Voy a hacer un señor". IP 15:19 (3G3) "Estoy haciendo escaleras". IP 00:30 (3G4) "Hago ketchups" -. IP 01:14 (3G4) "Hago otro" -refiriéndose a la botella de ketchup. IP</p>
Sesión 4	<p>03:05 (4G1) "Yo también" - después de la decisión de Kik, quiere pintar su taza del Barça. CC 09:25 (4G1) "Yo azul y rojo". IP 07:56 (4G1) "¿Qué color quieres tú? –le pregunto- "Rojo" - quiere pintar su taza de color rojo. IP 13:39 (4G2) "Yo quiero amarillo y verde" 00:01(4G3) "Quiero blanco". IP 03:54 (4G3) "Yo también" – después que Kik haya pedido el amarillo. CC 05:16 (4G3) "Yo también"- después que Kik pida verde. CC</p>
Sesión 5	<p>13:16 (5G1) "¿Qué color?" –le pregunto. "Azul" –quiere hacer el título de su pieza con cartulina azul. IP 06:50 (5G2) "¿Esto es una señora? –mirando su dibujo- ¿Quieres hacer una señora?" –le pregunto. "Sí". PM 08:03 (5G2) "¿Quieres quedarte el dibujo de modelo?" –le pregunto y asiente. IP</p>
Sesión 6	<p>04:07 (6G2) "Voy a hacer un caballo. Quiero verlo". CC 04:07 (6G3) "Yo también" – quiere hacer una granja después de decirlo Miq. CC 07:27 (6G3) "Quiero hacer lo del Kik" –señalando al ring que ha hecho Kik y está utilizando ahora de cuadra para poner los animales de plástico. CC</p>
Sesión 7	<p>13:18 (7P1) "Quiero hacer un caballo también". CC 11:04 (7P2) "Voy a hacer las orejas" – de la vaca que está construyendo. IP</p>



	<p>13:32 (7P2) “La boca, falta la boca”. IP 00:43 (7P3) “Quiero pintarlo”. IP 05:27 (7P3) “Quiero amarillo” –le ayuda Kik a pintar. IP 09:24 (7P3) “Quiero azul”. IP 09:39 (7P3) “Quítalo” –refiriéndose a la cola de la vaca/toro. IP 11:00 (7P3) “Quiero blanco”. IP 11:11 (7P3) “Yo” –quiere llevarse los platos y los pinceles para lavarlos. IP</p>
Sesión 8	<p>06:50 (8.2) “Mar, quiero hacer una cámara” –me dice. “¿Una qué?...Una máscara” –le digo y contesta: “Sí”. CC 00:13 (8.3) “Ayúdame a hacer la capa” –le pide ayuda a La maestra-tutora 2. CC 07:14 (8.4) “¿El próximo día qué? ¿Les construiremos un espacio para estos personajes?” –digo. “Sí”. PM 08:40 (8.4) “¿Tú también quieres que esté tu toro en la playa?” –le digo a Kev. “Sí” –quiere construir un escenario de playa. PM</p>
Sesión 9	<p>8:32 (9G1) “¿Dónde está el toro?” –le pregunto. “En el circo”. “¿También está en el circo?” –le digo y asiente con la cabeza. IP 10:36 (9G1) “Amarillo, yo”. IP 13:19 (9G1) “Mira la puerta” –señalando un rectángulo que ha dibujado cerca de la puerta. IP 17:34(9G1) “Yo quiero eso” –refiriéndose a la taquilla de Miq “¿Quieres otra taquilla para vender los tickets del circo?” –le pregunto. “Sí”. CC 03:08 (9G2) “¿Qué más Kev?” –le pregunto. ¿Quieres pintar la taquilla?” “Sí”. PM 03:30 “¿Qué color quieres para pintar la taquilla?” “Vermell”. IP 10:11 (9G2) Busca una revista para encontrar la fotografía de una persona para hacer de taquillero/a. CC 4:25 (9G3) Kev se acerca a la mesa donde Jon y Miq están poniendo arena a a la pista. “¿Y tú qué? ¿Tú también quieres arena para tu pista? –le pregunto. “Sí”. PM</p>
Sesión 10	<p>03:55 (10G2) “El Miq, el león” (¿y tú?) el hombre” –contesta Miq- “Vale”. PC. 10:48 (10G2) “¿Estás de acuerdo con todo lo que quiere hacer Miq?” –le pregunto. “Sí”. PC. 13:47 (10G2) “¿Tú estás de acuerdo de que salga el elefante?” –le digo. “Sí”. PM</p>



Sesión 11	<p>11:10 (11G2) "... un señor con pistola. ¿Lo vas a hacer tú Kev? El señor con pistola." –le pregunto ". Sí". PM</p> <p>01:43(11G3) "¿Quieres hacer primero un dibujo del señor con pistola?" Asiente con la cabeza. PM</p> <p>15:14(11G3) "Voy a hacer el cuerpo" –de su pistolero. IP</p>
Sesión 12	<p>14:25 (12G1) Kev coge una botella de plástico para hacer el cuerpo del pistolero. "Esta es la cabeza" –dice- "¿Y esto el cuerpo?" –le comento- "Sí" –responde. IP</p> <p>06:54 (12G3) Enseño el pistolero de Kev a todos. "Faltan los ojos" –dice él. IP</p>
Sesión 13	<p>06:10 (13G1) "¿Tú querías hacerle un sombrero al pistolero?" –le pregunto. "Sí". PM</p> <p>06:20 (13G1) "¿con ropa?" –le digo. "Sí". PM</p> <p>07:10 (13G1) "Mira, Mar" –me enseña una tela marrón "¿con esta tela quieres hacer el sombrero?" –le pregunto. "Sí". PM</p> <p>08:55 "Voy a hacer unos pantalones" –dice mostrando la tela marrón. IP</p> <p>00:26 (13G2) "¿Qué vas a hacer ahora tú Kev? ¿Quieres hacer un animal?" –le cuestiono. "Sí" –observa como construyen sus compañeros. PM</p> <p>05:45 (13G2) Podrías hacerle un látigo al pistolero –le dice Miq a Kev. "Vale". PC</p> <p>07:25 (13G2) "Así" "¿Ese es el látigo? Pónselo al pistolero" –le digo. PM</p> <p>17:53 (13G2) Leyendo el escrito de la segunda actuación le digo a Kev "¿Qué quieres hacer?" 00:56 (13G3) "¿Quieres hacer el cocodrilo?" –le pregunto. "Sí". PM</p> <p>03:23 (13G3) "¿Quieres pedirle a la Georgina un cocodrilo?" –le propongo. "Sí" –Kik le acompaña. PM</p> <p>17:09 (13G3) Miq le dice que le faltaría una capa al pistolero "¿Le faltaría una capa?" –le digo. "Sí". PC</p>
Sesión 14	
Sesión 15	<p>03:40 (15G1) "Y yo negro" –cartulina para hacer las plantillas del decorado. IP</p> <p>13:37 (15G1) "Mira un núvol" –la forma de su plantilla. IP</p> <p>04:05 (15G2) "Vermell" –pintura para su plantilla. IP</p>
Sesión 16	
Sesión 17	<p>10:25 (17G2) "Yo también" –también quiere pintura naranja. CC</p>

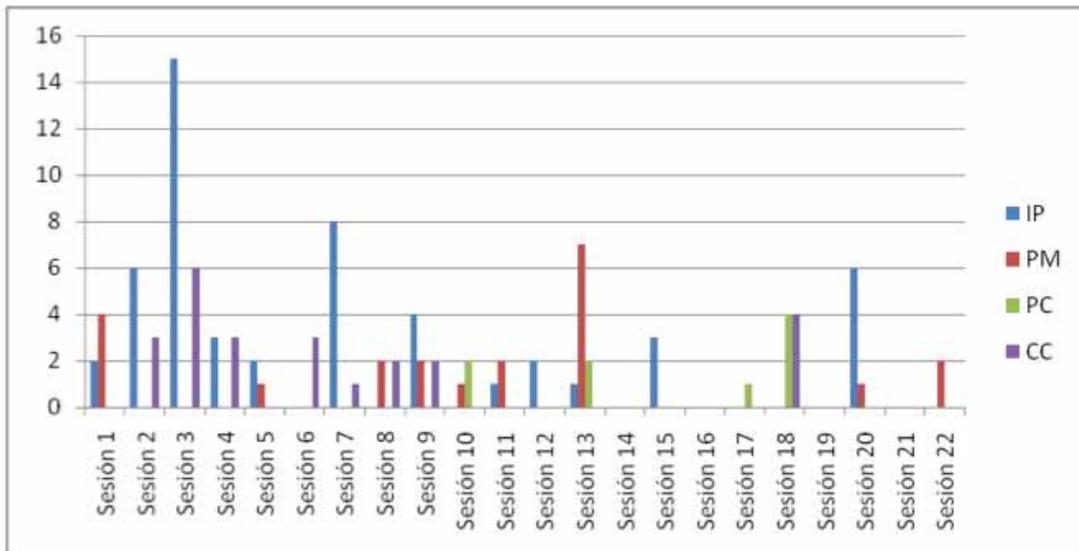


Sesión 18	07:13 (18G2) "Yo también de vaquero". CC 09:52 (18G2) "Yo también" -quiere una espada también". CC 08:16 (18G3) "Te recorto los pantalones" -le digo. "Sí" -contesta. PM 08:36 (18G3) "De vaquero". CC 16:00 (18G3) "Una pistola". CC
Sesión 19	
Sesión 20	03:53 (20.1) Verbalizo que haré unas maracas- "Yo un tambor" -dice Kev. IP 07:50 (20.1) "Quiero groc" -se refiere a la cinta adhesiva. IP 09:15 (20.1) "Quiero más azul". IP 09:15 (20.1) "Quiero más blau". IP 10:36 (20.1) "Quiero groc". IP 10:53 (20.1) "Groc". IP 11:04 (20.1) "Qui vol groc?" -pregunto- "Yo". PM
Sesión 21	
Sesión 22	06:06 (22.1) "El menjador". PM 08:09 (22.1) "¿Quieres que cuelgue tu hoja en la pizarra?" -le digo a Kev- "Sí" -contesta. PM

La siguiente tabla indica la presencia del indicador 1 en sus cuatro modalidades: por iniciativa propia, ante la propuesta de la maestra, de un compañero o por copia de un compañero.

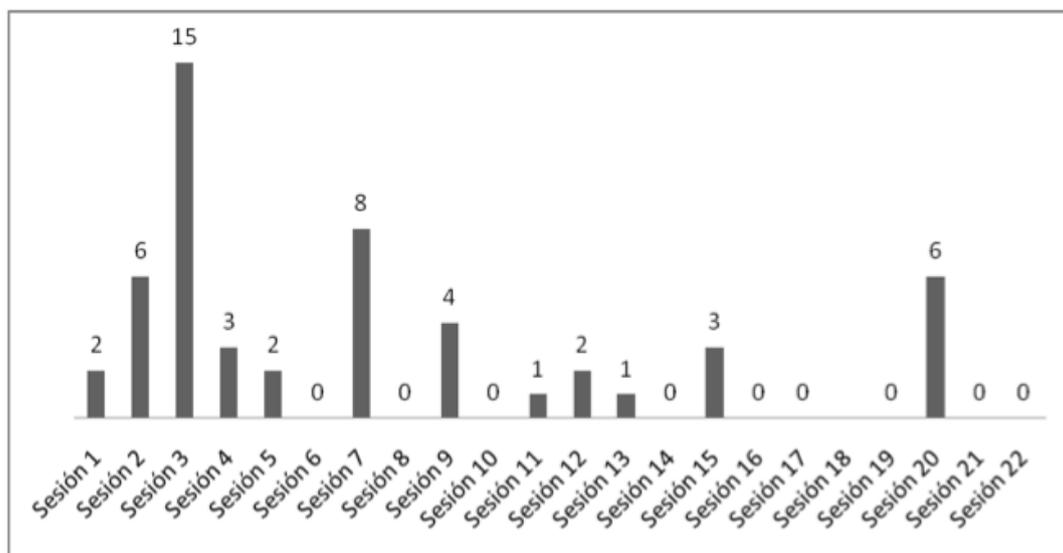


Gráfica 7.9. Modalidades del Indicador 1 Comunica objetivos/propuestas. Kev



La siguiente gráfica muestra la cantidad de comportamientos comunica un objetivo propuesta por iniciativa propia de Kev y la sesión en que se producen.

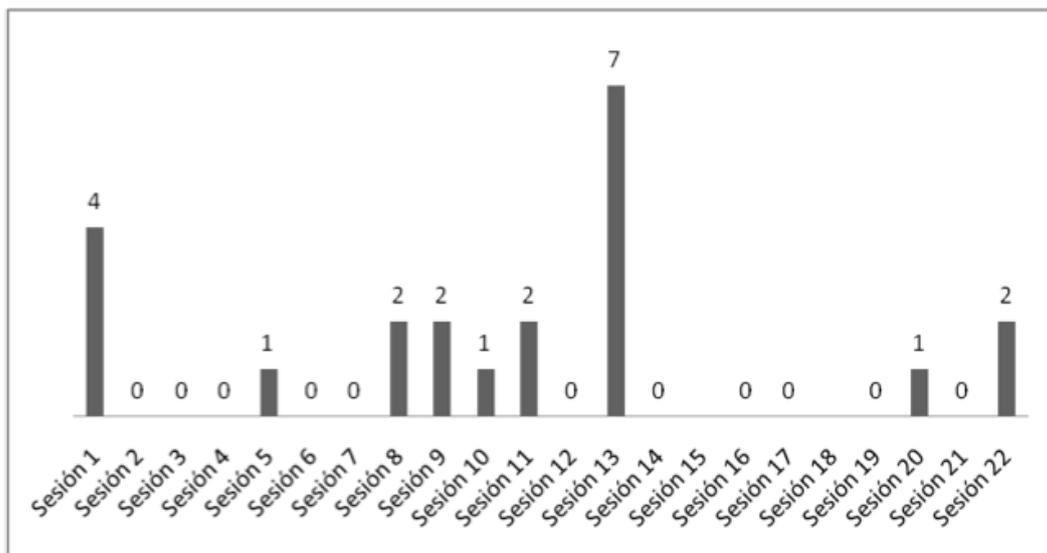
**Gráfica 7.10. Indicador 1 Comunica objetivos/propuestas. Kev
Por iniciativa propia. IP**



A lo largo de la secuencia didáctica Kev comunica 116 objetivos/propuestas de los cuales 53 son por iniciativa propia, sin ninguna intervención exterior.

La siguiente gráfica muestra la cantidad de comportamientos *Comunica un objetivo* de Kev ante la propuesta de la maestra.

Gráfica 7.11. Indicador 1 Comunica objetivos/propuestas. Kev
Ante una propuesta de la maestra. PM

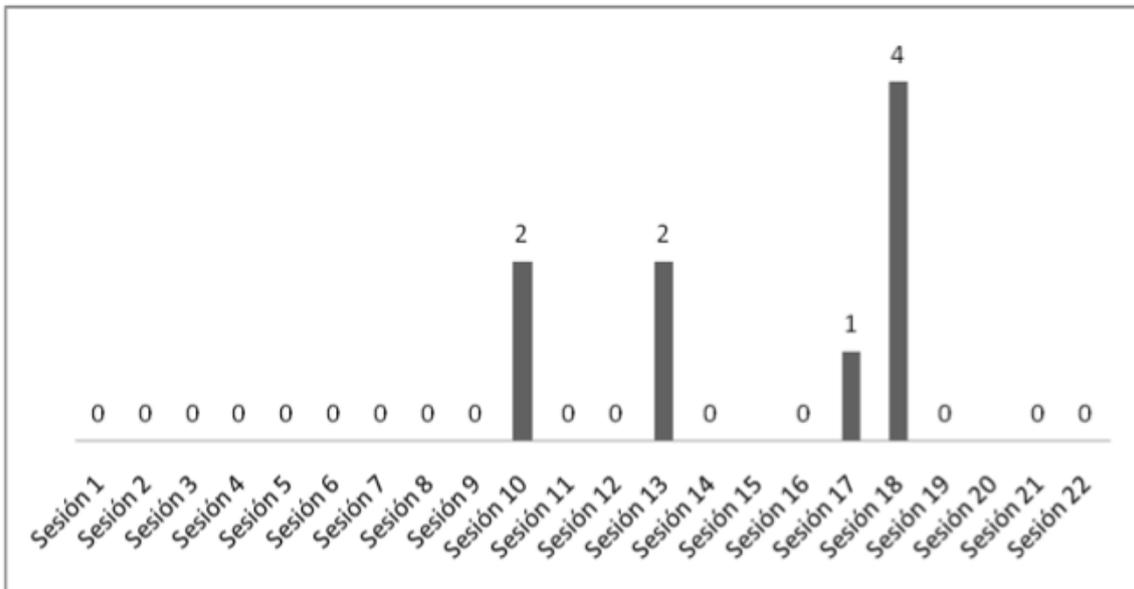


22 objetivos/propuestas ante una propuesta de la maestra. En la sesión 13 *construcción de elementos de circo* (3) dónde Kev comunica 7 objetivos/propuestas es cuando acaba su pistolero y la maestra-investigadora le hace propuestas para poder completarlo. Quizás Kev necesitaba algún referente visual para concluir su pistolero. Al final de la secuencia se reduce considerablemente este indicador siendo más presentes los que comunica por iniciativa propia.

La siguiente gráfica expone la comunicación del objetivo tras la propuesta de un compañero.



Gráfica 7.12. Indicador 1 Comunica objetivos/propuestas. Kev
Ante una propuesta de un compañero. PC

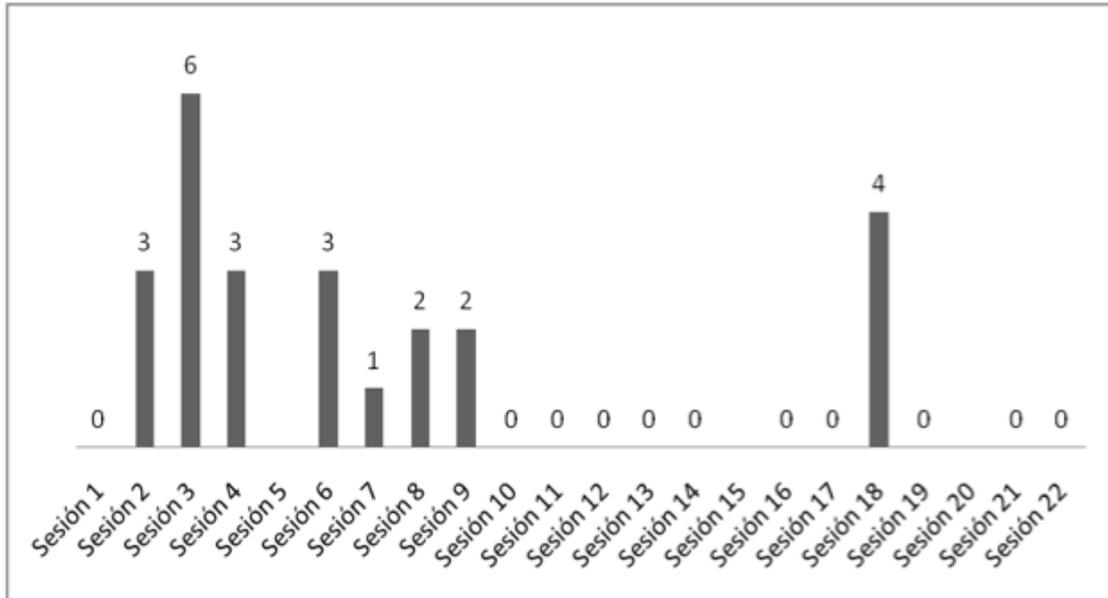


Y únicamente comunica 9 ante la propuesta de un compañero. El que esto ocurra con más asiduidad al final de la secuencia didáctica, podría ser un indicador de que la complicidad, confianza e interacción entre los participantes del taller aumenta a medida que se desarrollan las sesiones. Se tienen más presentes y cuentan los unos con los otros.

A continuación se presenta la gráfica que presenta cuándo y cuántas veces Kev *comunica un objetivo/propuesta* resultado de la copia de un compañero.



Gráfica 7.13. Indicador 1 Comunica objetivos/propuestas. Kev
Copia de un compañero. CC



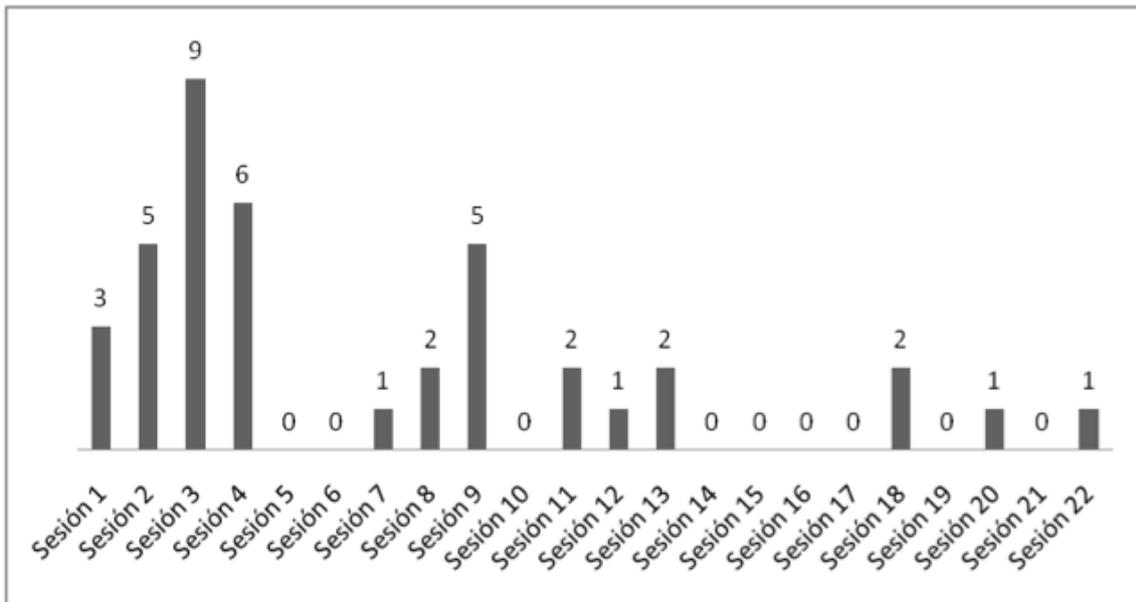
En 24 ocasiones Kev comunica un *objetivo/propuesta* después de comunicarlo un compañero. Resulta un hecho destacable que esto ocurra al inicio de la secuencia y casi desaparezca al final. Podría demostrar un nivel más alto de confianza en sí mismo y más facilidad en la generación de ideas desde su propia iniciativa. Y una mayor facilidad en la expresión personal por medio del lenguaje artístico: visual y plástico, no necesita copiar a otros.

7.3.1.2.- Análisis del indicador 2: Logra los objetivos que ha comunicado. Kev

La siguiente gráfica indica las veces que Kev logra los objetivos que ha comunicado previamente a lo largo de la secuencia didáctica.



Gráfica 7.14. Indicador 2. Logra los objetivos que ha comunicado. Kev



Kev logra 40 de los 98 objetivos/propuestas comunicados.

A continuación presentamos las transcripciones de los comportamientos que indican *logra los objetivos que ha comunicado*:

Tabla 7.20.- Indicador 2. Kev

HABILIDADES PARA ESTABLECER Y CONSEGUIR OBJETIVOS
Logra los objetivos que ha comunicado
Kev



Sesión 1	<ul style="list-style-type: none"> . Su mural lo realiza en la cartulina roja. . Logra poner “caballos” en su título. . Consigue poner “niños”
Sesión 2	<p>09:28 (2P2) “Ya está la pizza” 10:30 (2P2) “Otra pizza” 11:35 (2P2) “Dos sillones de coche” 04:45 (2P3) Acaba el jarro. 02:05 (2P24) Consigue hacer la tapa.</p>
Sesión 3	
Sesión 4	<p>11:27 (4P4) “Una taza” 12:14 (4P4) “Una pizza” 12:28 (4P4) “Un queso” (queso para la pizza) 13:00 (4P4) “Una nave” 13:20 (4P4) “El escudo del Barça” 14:10 (4P4) “Botellas de Ketchup”</p>
Sesión 5	
Sesión 6	
Sesión 7	14:02 (7P2) “Ya he acabado” –de construir la vaca/toro en barro.
Sesión 8	<p>03:10 (8.3) “Mira, Mar” –consigue ponerle una máscara a su toro. 07:27 (8.3) Consigue hacer la capa.</p>
Sesión 9	<p>02:49 (9G1) “Ya está” –acaba la pista del circo. 09:31 (9G2) “Ya está mira” –ha pintado la taquilla de rojo. 14:35 (9G2) “Ya está mira” –ha conseguido encontrar una taquillera. 00:25 (9G3) Ha conseguido pegar la fotografía de la taquillera. 08:02 (9G3) Consigue hacer la pista con arena.</p>
Sesión 10	



Sesión 11	08:34 (11G3) "Mira he hecho la cara" –consigue hacer la cara del pistolero con plastilina. 06:27 (11G4) "Mira, he hecho la pistola. Mira. Pum" –consigue hacer la pistola para el pistolero.
Sesión 12	06:22 (12G2) Consigue hacer un brazo del pistolero con una cuchara de plástico, la engancha con celo a la botella que es su cuerpo. 14:43 (12G2) Consigue poner el otro brazo, igual que el primero.
Sesión 13	17:55 (13G1) "Ya está" –Kev ha conseguido ponerle un trozo de tela en forma de falda al pistolero. Lo enseño (lo ha conseguido solo). 07:24 (13G2) Consigue hacer el látigo. 9:45 (13G2) "Mar, Mar..."- enseña el pistolero con el látigo, ha conseguido engancharse en la mano.
Sesión 14	
Sesión 15	
Sesión 16	
Sesión 17	
Sesión 18	16:54 (18G3) Se disfraza de vaquero. 17:20 (18G3) Se construye una pistola de cartón.
Sesión 19	
Sesión 20	18:17 (20.1) Consigue hacer el tambor y decorarlo.
Sesión 21	
Sesión 22	08:55 (22.2) Kev nos explica quién vive: "Un gos, un nen..."

La dificultad de los objetivos aumenta al final de la secuencia demostrando más confianza en sus posibilidades. En las sesiones iniciales, Kev es capaz de lograr hacer una pizza en barro,

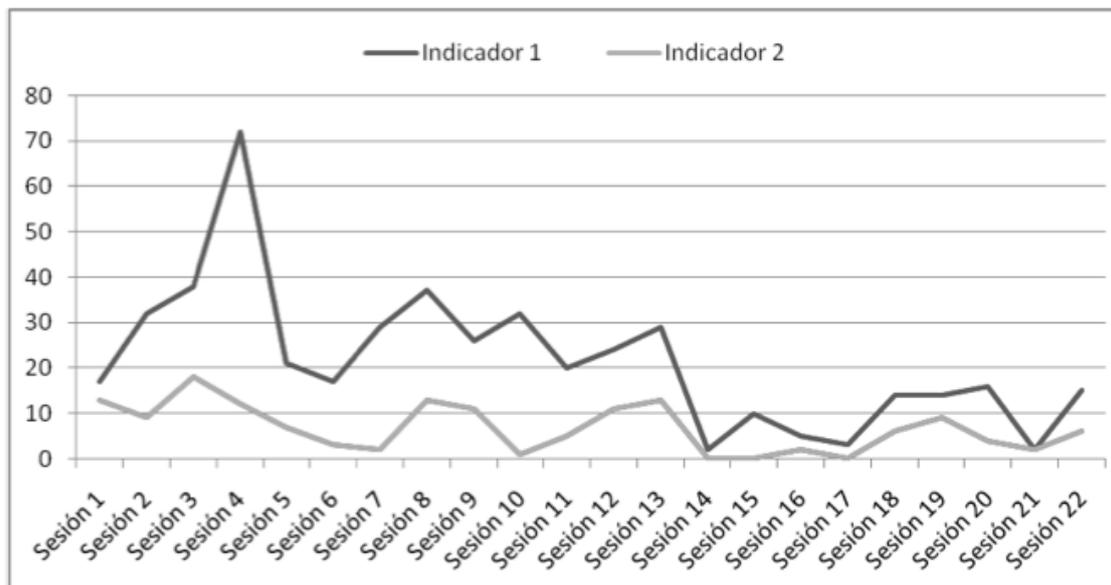


un collage con fotos, pintar un toro, etc. Al final de la secuencia consigue construir un pistolero-personaje con material de reciclaje, evidenciando un dominio de asociación de pensamientos y simbolización: el cuerpo es una botella de plástico, los brazos unas cucharas, los ojos unas chapas de botella, las piernas unos cilindros de cartón, etc. y logra utilizar aprendizajes previos para la construcción de la ropa del pistolero: pañuelo, chaqueta y látigo, con técnicas como grapar, enganchar con celo, recortar tela, etc.

Análisis indicador 1 y 2 Kev

A continuación la siguiente gráfica nos muestra la presencia del indicador 1 y 2 a lo largo de la secuencia didáctica, y nos permite observar como estas líneas convergen al final, indicando como Kev es capaz de comunicar objetivos y conseguirlos, a diferencia de al principio de la secuencia cuando comunica muchos pero consigue pocos.

Gráfica 7.15. Indicador 1 y 2: Kev

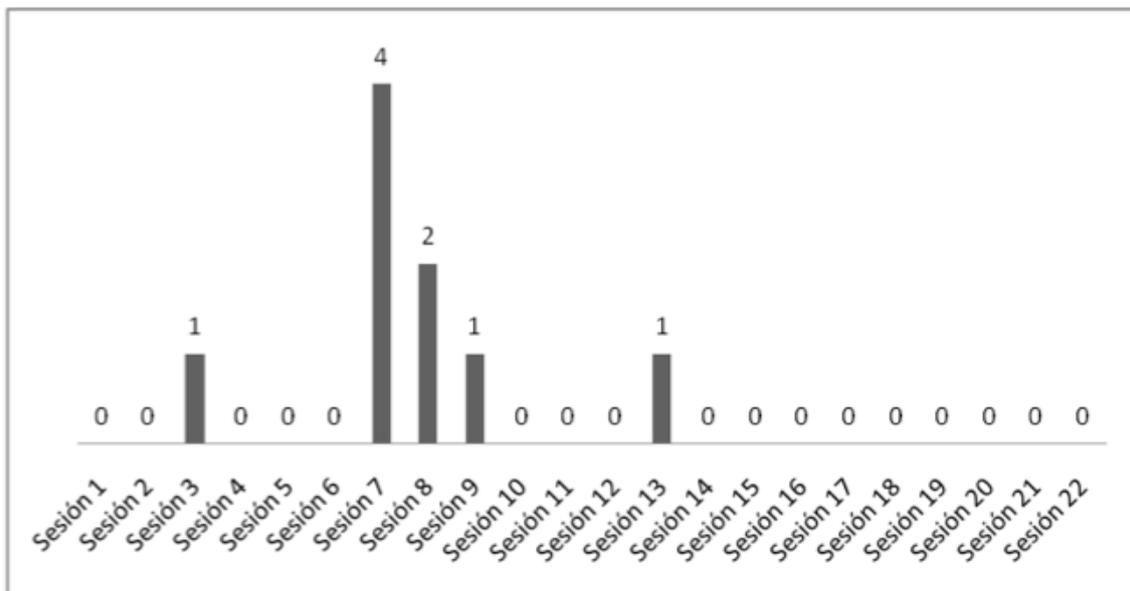


Al igual que en los resultados generales de los indicadores las líneas de la comunicación y el logro convergen al final de la secuencia.

7.3.1.3.- Análisis del indicador 3: *Identifica un problema, es capaz de analizarlo, actúa para solucionarlo y lo consigue. Kev*

La siguiente gráfica muestra la presencia del indicador 3 a lo largo de la secuencia en Kev.

Gráfica 7.16. Indicador 3: *Identifica un problema, es capaz de analizarlo, actúa para solucionarlo y lo consigue. Kev*



Kev es capaz de conseguir 9 veces identificar un problema y solucionarlo. Se destaca la sesión 7 en la que los problemas que resuelve Kev, como se aprecia en las transcripciones de los vídeos, son todos resultado de aprendizajes previos, de problemas que han aparecido anterio-



mente y se han solucionado: pegar el barro con cola, buscar algo fuera de la clase, etc.

A continuación presentamos las transcripciones de los comportamientos que indican *identifica un problema, es capaz de analizarlo, actúa para solucionarlo y lo consigue*:

Tabla 7.21.- Indicador 3. Kev

HABILIDADES PARA ESTABLECER Y CONSEGUIR OBJETIVOS	
Identifica un problema, es capaz de analizarlo, actúa para solucionarlo y lo consigue	
Kev	
Sesión 3	09:22 (3G2) Hace una taza de café, le comento que le falta algo, es capaz de darse cuenta de que necesita de un asa para no quemarnos mientras tomamos el café.
Sesión 7	07:55 (7P3) “Se cae” –le dice Kik a Kev, refiriéndose al toro que están pintando. Kev contesta “lo estoy aguantando yo” –y acaban de pintar el toro. 10:05 (7P3) Kev y Kik se quedan sin pintura, como ya estamos recogiendo Kev coge pintura de la paleta de Miq, Kik copia. ¡Ríen! Se rompe la cabeza del toro, Kev busca la cola blanca y lo pega –acción que ya habíamos hecho con la pata de su toro y con el pie del personaje de Sa. 11:00 (7P1) Kev no puede cortar el barro, va a buscar la herramienta (hilo de pescar) y se corta un trozo. “Lo quiero cortar grande” –dice. 03:31(7P1) “¿Cuántas patas tiene el caballo?” –le pregunta La maestra-tutora 2 a Kev, coge el caballo de juguete y cuenta las patas.
Sesión 8	06:06 (8.3) Kev está haciendo una máscara a su caballo. La maestra-tutora 2 detecta que es pequeña y se lo comenta. Kev asiente. “¿Quieres una tela más grande?” –le dice La maestra-tutora 2. “Sí” –contesta Kev y consigue hacer la máscara. 13:29 (8.3) Se le rompe la cabeza al toro, busca cola y la pega.
Sesión 9	06:21 (9G1) Se le vuelve a despegar la cabeza del toro, coge cola y la pega.



Sesión 13	18:20 (13G3) Necesitamos una bayeta para limpiar las mesas. Kev se va del taller y vuelve con una. Se pone a limpiar las mesas con ella.
-----------	--

7.3.1.4.- Reflexiones finales. Kev

Como resumen en relación a la presencia de los tres indicadores en Kev, durante la secuencia didáctica observamos que es capaz de comunicar 98 objetivos/propuestas, de los cuales 53 son por iniciativa propia, 22 ante la propuesta de la maestra, 9 ante la propuesta de un compañero y 24 por copia de un compañero; de todas estas comunicaciones consigue realizar 40. Cabe destacar que no se han tenido en cuenta aquellas construcciones/creaciones que no ha comunicado previamente como pasa al final de la secuencia didáctica cuando no es necesario comunicar porque se actúa autónomamente. Logra la resolución de 9 problemas (alguna o todas las partes de un proceso de resolución de problemas). Kev, como se ha visto, participa en todas las sesiones, desde el inicio al fin, con interés, implicándose en el proceso de creación y consiguiendo los resultados, mostrando entusiasmo y satisfacción por ello. Fue el único alumno capaz de traer a la escuela un «ring» construido en casa

La inhibición que presentaba Kev al inicio de las sesiones fue disminuyendo a medida que transcurría la secuencia didáctica del proyecto de creación artística: desarrolla juego simbólico, comunica sus objetivos/propuestas de manera verbal, interactúa con sus compañeros, es capaz de exponer su obra y hablar sobre ella, etc. En el transcurso de la secuencia mejora considerablemente su fluidez verbal, comunica espontáneamente, viéndose una evolución en el componente de autodeterminación de liderazgo y autodefensa. Al mejorar la expresión verbal es capaz de comunicar a la maestra cuando le molesta algún compañero, comunicar sus deseos, sus intereses, etc. la solución a problemas. Y es capaz de aparecer delante de todos y representar su actuación

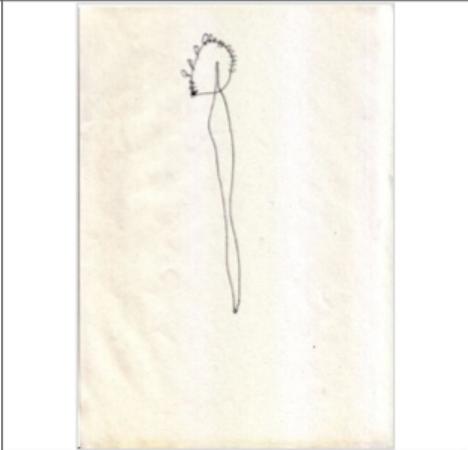


de circo, con los elementos que él había creado.

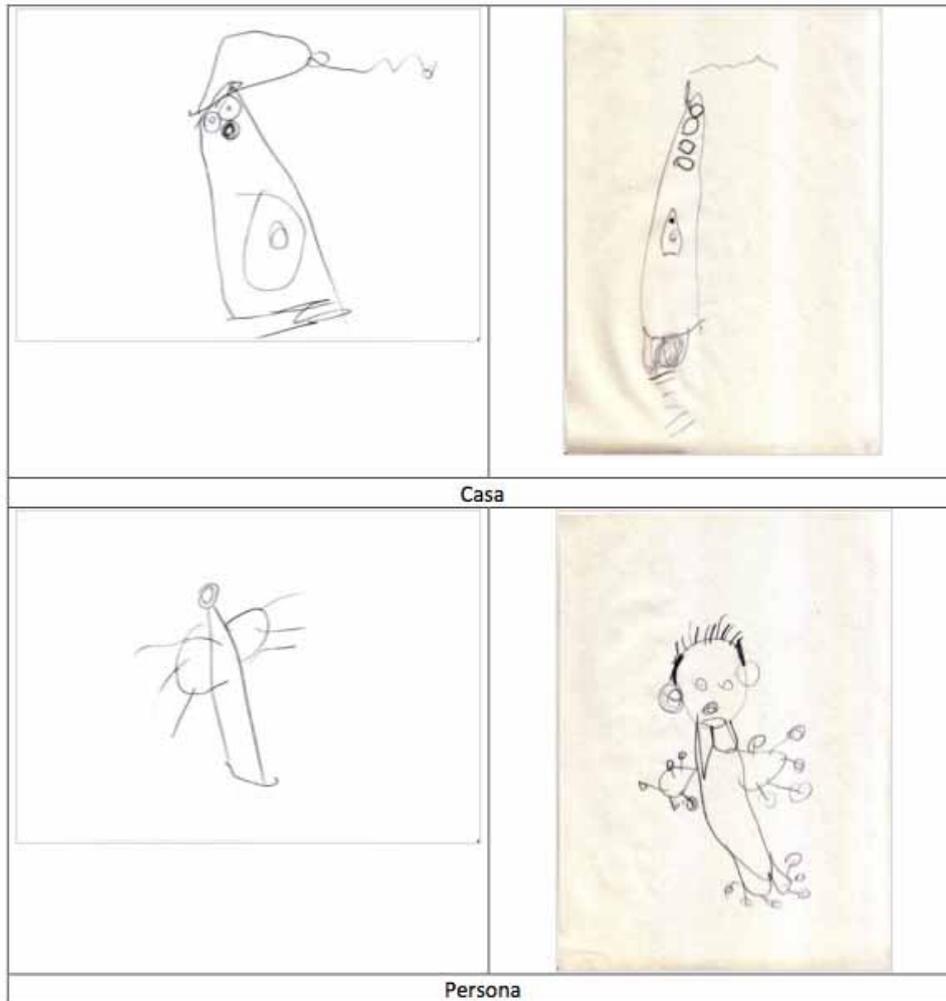
Queremos añadir como muestra de la evolución positiva del proceso educativo de Kev a lo largo del curso escolar en el que se realizó el proyecto de creación artística, los resultados, dibujos, de un test proyectivo¹ que se pasó al alumno a principio de curso y al final. Como hemos indicado en continuadas ocasiones, los alumnos están expuestos a numerosos estímulos y experiencias a lo largo de un curso escolar, dentro y fuera de la escuela, y entre ellas, nuestro taller de creación artística.

A continuación exponemos los dibujos resultados del test, al inicio de curso y a final de curso, una vez concluidas las 22 sesiones del taller de creación artística.

Tabla 7.22.- Dibujos comparativos del test proyectivo de Kev

Inicio de curso	Final de curso
	
Árbol	





Del informe comparativo efectuado, de los dibujos de la sesión previa a la secuencia de creación artística y de la sesión posterior, se destacan los aspectos que tienen relación con nuestro tema: la autodeterminación. Se observa un cambio muy importante en la representación de la figura humana, el dibujo es más realista, representa los ojos, la nariz (remarcada, pero no tanto), la boca, las orejas y el pelo. Aparece el tronco y las cuatro extremidades (mano-brazo, pie-pierna), en las manos aparecen cinco dedos y no tienen forma de puncho como en el primer dibujo sino redonda. Ha evolucionado considerablemente el autoconocimiento, la figura humana



es más integrada y más completa. Los brazos indican capacidades de autorrealización, de hacer, de manejarse en las diferentes circunstancias «puedo hacer, soy capaz, qué puedo hacer con lo que tengo». Y la presencia de los pies significa actividad, ponerse en marcha para conseguir lo que quiera. Se siente más capaz mentalmente (representación del pelo). No aparece el ombligo, indicador de menor dependencia, de madurez. El trazo es más tranquilo, nos demuestra más control emocional. El tamaño del dibujo, fuerza en el trazo y ubicación en el espacio del folio demuestran un buen autoconcepto. En la segunda prueba responde a lo que se le pide. En la representación de la casa se observan escaleras para entrar en ambos dibujos podrían indicar poner barreras para que no se conozca la situación familiar. Los primeros dibujos los hace con el papel en horizontal, indican necesidad de explicar, de comunicar. En los segundos el papel está en posición vertical para concretar más lo que se le pide. Mejora su capacidad expresiva.





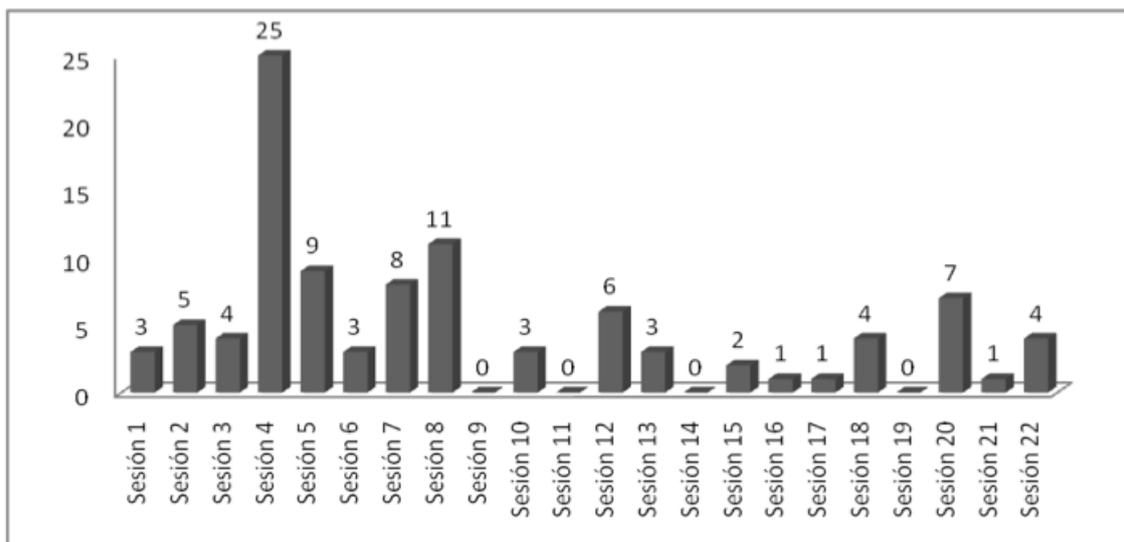
7.3.2.- Análisis de comportamientos que muestran la autodeterminación en Kik

Kik tenía 9 años cuando se realizó el taller de creación artística (22-10-98) y se recogieron los datos para la investigación, era el segundo año que estaba en la escuela. Kik presenta una discapacidad intelectual que afecta al área de lenguaje y también a la autonomía personal, a la capacidad de atención, a las habilidades perceptivas y motrices importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Kik tiene dificultades a la hora de tomar decisiones para resolver dificultades y adaptarse a situaciones nuevas, muestra comportamientos infantiles; también, tiene dificultades para orientarse y desplazarse de forma autónoma por la escuela y para orientarse temporalmente. Presenta graves dificultades de atención y concentración.

7.3.2.1.- Análisis del indicador 1: *Comunica objetivos/propuestas*. Kik

La siguiente gráfica indica las veces que Kik *comunica objetivos/propuestas* durante la secuencia didáctica.

Gráfica 7.17. Indicador 1 Comunica objetivos/propuestas. Kik



A lo largo de la secuencia didáctica, Kik comunica 100 objetivos propuestos. Como hemos comprobado en el análisis general del indicador 1, también en Kik se da más en las primeras que en las últimas sesiones. Cabe destacar la sesión 4 *Se pintan las figuras de barro* en la que Kik comunica 25 objetivos/propuestas; como hemos comentado ya anteriormente fue una sesión en la que los alumnos decidían de qué color querían pintar sus creaciones de barro y al no ser autónomos, comunicaban su objetivo/propuesta para que la maestra-investigadora les ayudara en el proceso de coger la pintura (era la primera vez que lo hacían con espátula) y conseguir los colores (únicamente teníamos los primarios y el blanco). También destaca la sesión 20 *Construcción de instrumentos para la construcción del circo* durante la cual, en el proceso de decoración de los instrumentos, los alumnos no eran autónomos en recortar tiras de celo, pedían la colaboración de la maestra, querían tiras largas y se les enrollaba. Cabe destacar el interés de Kik hacia la música y los instrumentos, durante la sesión 13 *Construcción de elementos de circo* (3) acaba la sesión construyendo y tocando un tambor construido con un cilindro de cartón de patatas.

Durante la sesión 9 y 11 Kik no asiste al taller.

A continuación presentamos las transcripciones de los comportamientos que indican *Comunica objetivos /propuestas*



Tabla 7.23. Indicador 1. Kik

HABILIDADES PARA ESTABLECER Y CONSEGUIR OBJETIVOS	
Comunica objetivos/propuestas	
IP, por iniciativa propia. PM, ante una propuesta de la maestra. CC, copia de un compañero	
Kik	
Sesión 1	16:46 (1G1) “El mío, el amarillo”. IP 00:44 (1G4) “Quiero un coche, oye...”- también gritando- “Yo también quiero uno”- apoyado detrás de mí, como abrazándome. Repite el objetivo de Jon. CC, 2:48 (1G4).- “Quiero un coche, oye...” -también gritando. CC
Sesión 2	17:42 (2P1) “Yo una pija”. IP 01:55 (2P2) “Voy a hacer una tienda”. IP 08:20 (2P2) “Quiero hacer un churro”. IP 13:40 (2P2) “Voy a hacer una pizza”. IP 01:30 (2P3) “Quiero uno” –refiriéndose al jarro que está haciendo Kev. CC
Sesión 3	08:13 (3G1) “Voy a hacer un micro”. IP 12:28 (3G1) “Un coche” –dice. “¿Un coche vas a hacer?” –le pregunto y asiente. IP 05:51 (3G2) “Quiero hacer como ella, pa flores” - señalando el jarro que está haciendo Sam. CC 10:42 (3G3) “Voy a hacer una pizza” IP
Sesión 4	3:04 (4G1) “Yo quiero del Barça”. IP 5:58 (4G1) “Voy a pintar el jarrón”. IP 6:50 (4G1) “Yo quiero grande” (refiriéndose a los pinceles). IP 7:38 (4G1) “Yo quiero rojo” (quiere pintar su jarrón de color rojo). IP 9:23 (4G1) “Azul y rojo”. IP 17:08 (4G1) “Quiero verde”. IP 17:30 (4G1) “Quiero amarillo”. IP 1:21 (4G2) ¿Qué color vas a utilizar ahora? –le pregunto- “Rosa”. IP 2:53 (4G2) “¿Alguien quiere naranja?” –pregunto- “Yo”. PM



	<p>3:46 (4G2) “Yo quiero amarillo y blanco también”. IP 6:28 (4G2) “¿Tú también quieres negro?” –le pregunto- “Sí”. PM 7:50 (4G2) “Seño dame rojo, dame rojo”. IP 10:56 (4G2) Empieza a pintar la pizza- “Quiero azul y amarillo”. IP 11:05 (4G2) “Vale ¿de qué color?” –le digo- “Azul y rojo”. IP 11:30 (4G2) “Yo quiero amarillo y verde”. IP 16:52 (4G2) “Seño, quiero blanco”. IP 18:29 (4G2) “Seño quiero blanco”. IP 00:51 (4G3) “Quiero blanco”. IP 02:23 (4G3) “Mar quiero blanco” –me pregunta- “Ahí tienes” –le digo- “Hay poco blanco”. IP 03:50 (4G3) “Quiero amarillo”. IP 04:53 (4G3) “Yo también quiero naranja”. CC 05:15 (4G3) “Quiero verde”. IP 05:21 (4G3) “Mucho, mucho, mucho...”. IP 09:06 (4G3) “Quiero naranja”. IP 17:25 (4G3) “Mar quiero blanco”. IP</p>
Sesión 5	<p>11:04 (5G1) “Yo quiero el azul”. IP 11:49 (5G1) “Jarrón de Kik” –me dice. “¿De qué color?” –le pregunto refiriéndome a la cartulina- “Rojo” –“No hay rojo” –le digo. “Amarillo”. IP 12:02 (5G1) “¿Qué pongo?”- me refiero al título de sus piezas, él lo copia- “Kik, jarrón”. “Y, ¿Qué más?” –le digo- “Pizzas”. IP 12:30 (5G1) “Lo quiero escribir”. IP 17:20 (5G1) “Quiero rojo” –los gomets. IP 06:58 (5G2) “Y este ¿es una niña? ¿Quieres hacer una niña?” –le pregunto- “Sí, y su marido haciendo el amor”. IP 16:58 (5G2) “¿Me dejas el lápiz para hacer los ojos?” –acabo de hacerlo a mi personaje. CC (copia maestra) 17:05 (5G2) “Yo también” –después de ver como yo hacía incisiones en la cara de mi figura: ojos, boca... CC (copia a la maestra) 02:55 (5G4) “Le voy a hacer un porro en la boca”. IP</p>
Sesión 6	<p>07:00 (6G1) “Yo quiero hacer una chica desnuda”- Verbaliza manipulando su personaje de barro. IP 09:26 (6G2) “Voy a hacer una pizza”. IP 13:14 (6G3) “Hierba, pa comer”. IP</p>
Sesión 7	<p>09:08 (7P1) “Yo quiero azul, blanco... quiero rojo para mezclarlo”. IP</p>



	<p>09:43 (7P1) “Quiero blanco”. IP 11:20(7P1) “Mar, dame blanco”. IP 17:00 (7P1) “Quiero naranja, amarillo con rojo... más clarito”. IP 17:54 (7P1) “Quiero cinturón”. IP 08:25 (7P2) “Quiero blanco”. IP 08:12 (7P3) “Quiero blanco” –está pintando la vaca/toro de Kev. IP 09:20 (7P3) “Quiero rojo”. IP</p>
Sesión 8	<p>00:21 (8.1) “Yo quiero el Pressing Car”-refiriéndose a su muñeco. IP 06:48 (8.1) “Yo quiero un cinturón” IP 11:05 (8.1) “Voy a hacer una máscara”. CC 13:45 (8.1) “Quiero una chaqueta”. IP 13:45 (8.1) “Quiero una capa”. CC 14:15 (8.1) “¿Qué más quieres hacerle?” –le digo a Kik. “Una chaqueta, hace frío”. IP 11:24 (8.2) “Mar, quiero hacer una espada”. IP 5:45 (8.3) “Y tú ¿qué hacemos ahora?” –le digo. “Una capa”. IP 10:51 (8.3) “Quiero un sombrero, aquí”. IP 07:14 (8.4) (¿El próximo día qué? ¿Les construiremos un espacio para estos personajes?) “Sí”. PM 07:30 (8.4) (¿Y el tuyo?) “En una piscina”-quiere construir una piscina. IP</p>
Sesión 9	<p>12:38(10G1) “Jon os puede ayudar a hacer la carpa” –comento. “Vale” –contesta Jon y Kik. PM 14:00 (10G1) “¿Tú también quieres trabajar el tema del circo?” –le comento. “Sí”. PM 10:50 (10G2) “¿Y tú? ¿Estás de acuerdo? –con lo que dice Miq” –le pregunto. “Sí”. PC</p>
Sesión 10	
Sesión 11	
Sesión 12	<p>10:55 (12G1) “Quiero hacer también una jaula para el Batista”. IP 11:33 (12G1) “Quiero hacer el ring del Batista” –dice Kik. “tendremos que montar otra actuación -comento. IP 16:00 (12G2) “Voy a pintar el ring” –es capaz de buscar todos los utensilios para pintar. IP</p>



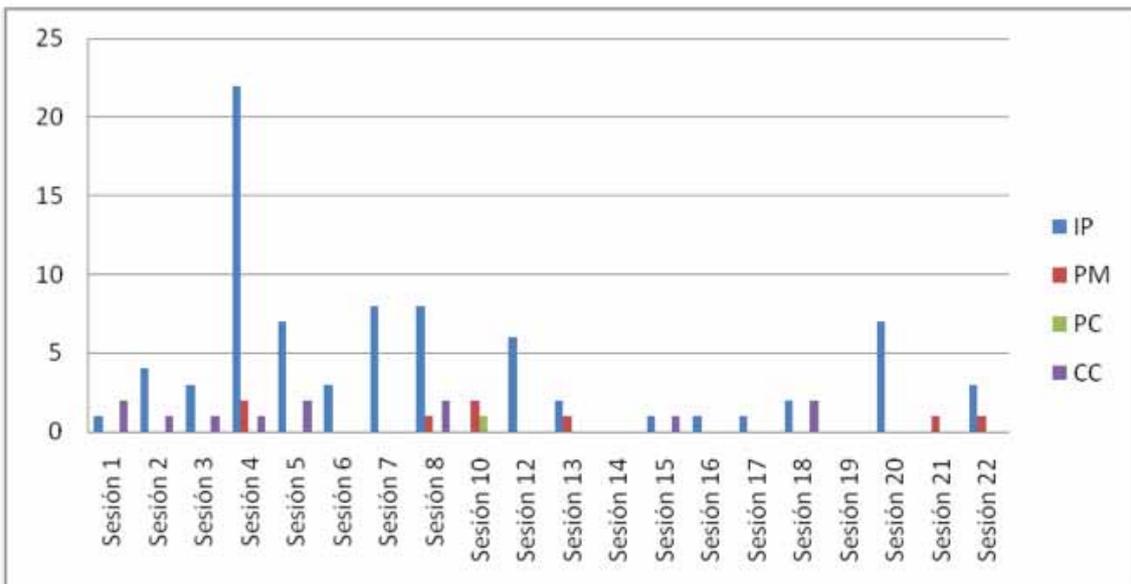
	<p>09:47 (12G3) “Mar ayúdame” –me dice Kik. “¿Qué estás haciendo ahora? –le respondo. “La espada”. IP</p> <p>11:36 (12G3) “Voy a hacerle un gorro”. IP</p> <p>12:09 (12G3) “Mira un tambor”. Le propongo: “¿Lo quieres decorar con gomets?”. “Sí”. IP</p>
Sesión 13	<p>06:54 (13G1) Se le rompe el presentador. “Mar, hago otro” Le digo “Vale haz otro como el del Kev”. “Mira” –le dice Kev enseñándoselo. 07:30 (13G1) “Hago otro, como el del Kev”. PM</p> <p>17:17 (13G1) “Mira, Mar” –enseñándome un cartón. Le pregunto: “¿Para qué es eso?” “Para hacer el ring”. Le digo: “Haces el ring porque ya tenemos presentadora, vale”. IP</p> <p>06:51 (13G1) “Voy a pintar” –los cartones del ring. IP</p>
Sesión 14	
Sesión 15	<p>03:39(15G1) “Y yo taronja” –cartulina para hacer las plantillas del decorado. IP</p> <p>16:03 (15G1) “Yo también quiero una estrella” -la forma de su plantilla. CC</p>
Sesión 16	<p>19:28 (16G2) “Hago una nube” –la forma de su plantilla. IP</p>
Sesión 17	<p>10:08 (17G2) “Quiero naranja” –quiere pintura naranja. IP</p>
Sesión 18	<p>13:04 (18G1) “Me pongo esto” –con unos pantalones tejanos en la mano. IP</p> <p>07:03 (18G2) “Me quiero disfrazar de vaquero”. IP</p> <p>09:50 (18G2) “Quiero una espada”. CC</p> <p>00:28 (18G2) “Una espada y una pistola”. CC</p>
Sesión 19	
Sesión 20	<p>08:39 (20.1) “¿Te corto trozos de cinta azul?” –le digo a Kik- asiente con la cabeza. IP</p> <p>09:04 (20.1) “¿Me lo llevo a casa?”. IP</p> <p>09:10 (20.1) “¿Quién quiere azul?” –digo- “Yo” –contesta Kik. IP</p> <p>10:14 (20.1) “Mar, dame azul”. IP</p> <p>11:05 (20.1) “Yo también quiero groc”. IP</p>



	12:19 (20.1) "Quiero blau". IP 13:39 (20.1) "Quiero azul". IP
Sesión 21	02:28 (21.1) "¿Tú quieres ser el presentador?" –le digo a Kik- "Sí". PM
Sesión 22	05:49 (22.1) "Mar, yo quiero el menjador". PM 12:35 (22.1) "Chicas guapas". IP 15:28 (22.1) "Mira Mar relojes". IP 01:57 (22.2) "Yo quiero el patio". IP

La siguiente gráfica indica la presencia del indicador 1 en sus cuatro modalidades: por iniciativa propia, ante la propuesta de la maestra, de un compañero o por copia de un compañero.

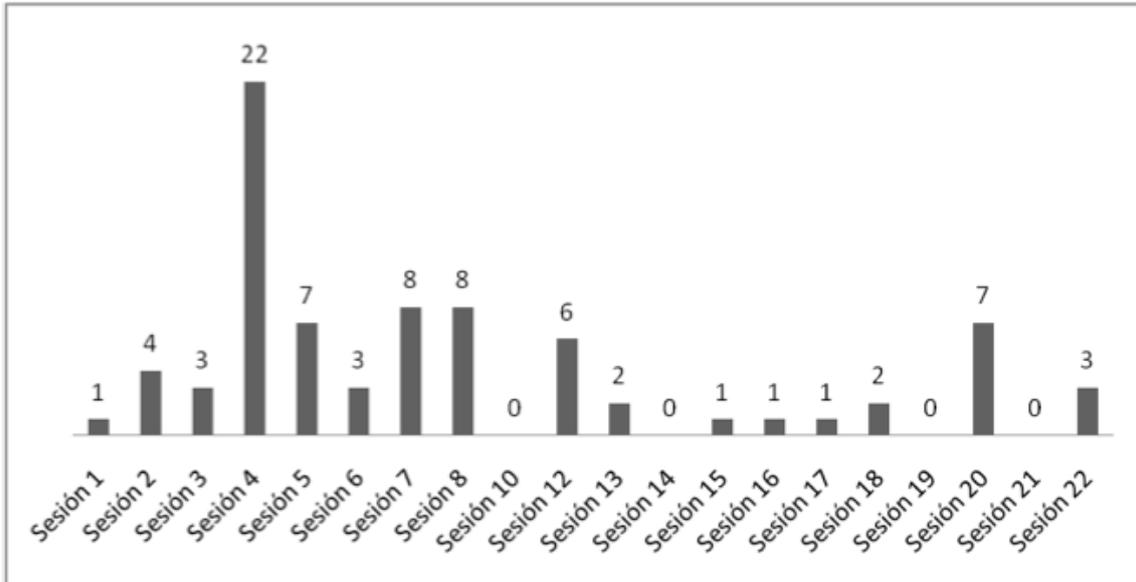
Gráfica 7.18. Modalidades del indicador 1. Comunica objetivos/propuestas. Kik



La siguiente gráfica muestra la cantidad de comportamientos Comunica un objetivo propuesta por iniciativa propia y la sesión en que se producen.



Gráfica 7.19. Indicador 1 Comunica objetivos/propuestas. Kik
Por iniciativa propia. IP

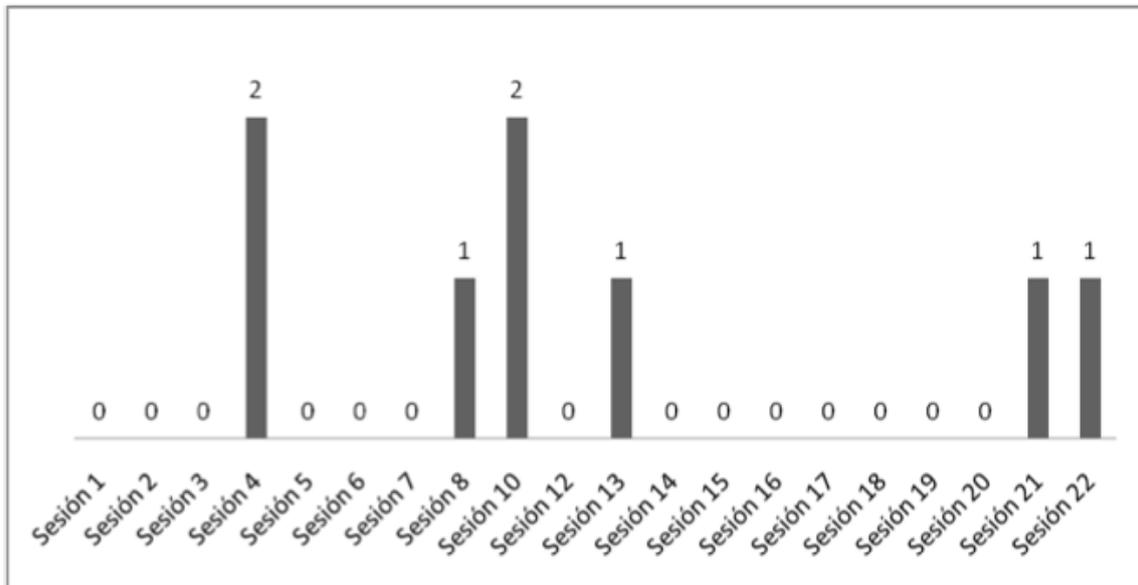


A lo largo de la secuencia didáctica Kik comunica 100 objetivos/propuestas de los cuales 79 son por iniciativa propia, sin ninguna intervención exterior.

La siguiente gráfica muestra las veces en que Kik comunica su objetivo ante la propuesta de la maestra a lo largo de la secuencia.



Gráfica 7.20. Indicador 1 Comunica objetivos/propuestas. Kik
Ante una propuesta de la maestra. PM

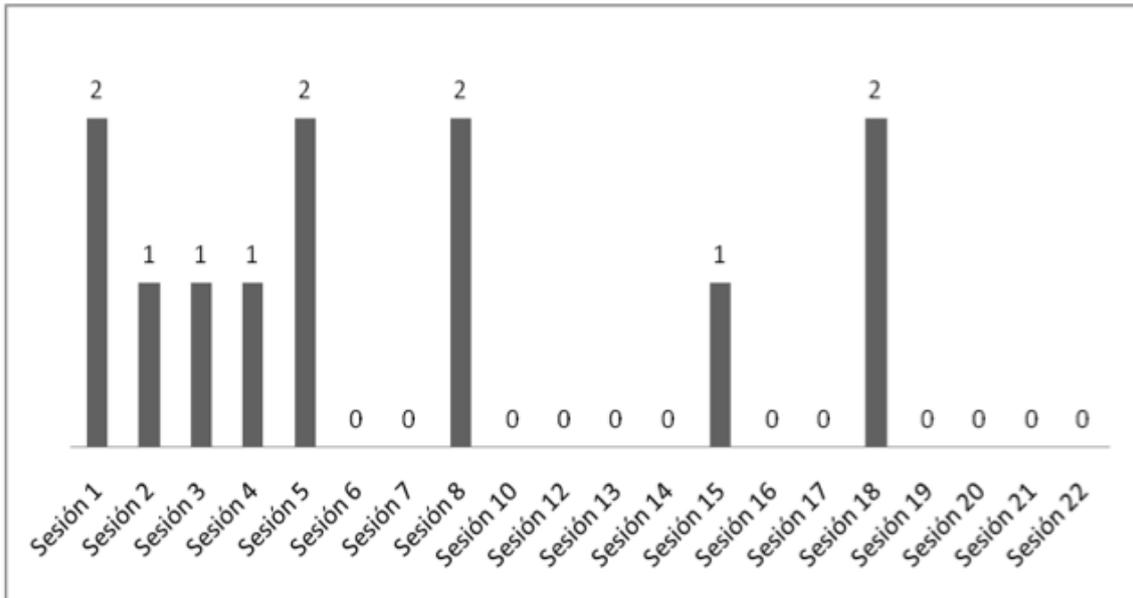


Kik *comunica 8 objetivos/propuestas* ante una propuesta de la maestra; y únicamente en una ocasión (en la sesión 10) lo hace ante la propuesta de un compañero.

A continuación se presenta la gráfica que expone cuándo y cuántas veces Kik *comunica un objetivo/propuesta* resultado de la copia de un compañero.



Gráfica 7.21. Indicador 1 Comunica objetivos/propuestas. Kik
Copia de un compañero. CC



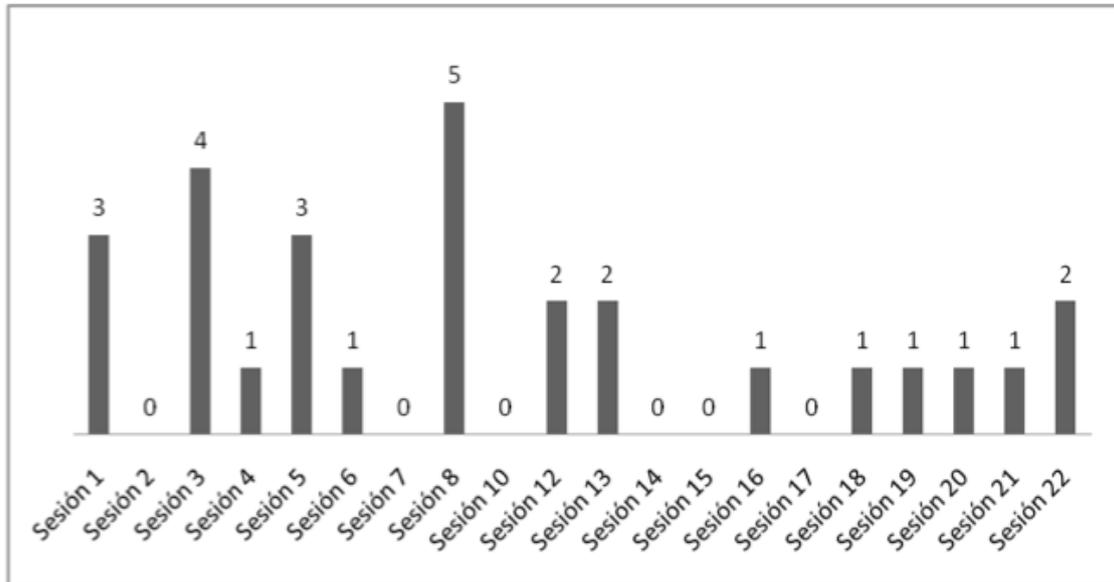
En 12 ocasiones Kik *comunica un objetivo/propuesta* después de comunicarlo un compañero. Resulta un hecho destacable que esto ocurra al inicio de la secuencia, igual que en el caso de Kev, y casi desaparezca al final. Podría demostrar un nivel más alto de confianza en sí mismo y más facilidad en la generación de ideas desde su propia iniciativa. Y una mayor facilidad en la expresión personal por medio del lenguaje artístico: visual y plástico, no necesita copiar a otros.

7.3.2.2.- Análisis del indicador 2: *Logra los objetivos que ha comunicado.* Kik

La siguiente gráfica indica las veces que Kik *logra los objetivos que ha comunicado* previamente, a lo largo de la secuencia didáctica.



Gráfica 7.22. Indicador 2. Logra los objetivos que ha comunicado. Kik



Kik logra 28 de los 100 objetivos/propuestas comunicados.

A continuación presentamos las transcripciones de los comportamientos que indican *Logra los objetivos que ha comunicado*:

Tabla 7.24.- Indicador 2. Kik

HABILIDADES PARA ESTABLECER Y CONSEGUIR OBJETIVOS	
Logra los objetivos que ha comunicado	
Kik	
Sesión 1	<ul style="list-style-type: none"> . Su mural lo realiza en la cartulina amarilla. . Consigue encontrar coches en revistas y pegarlos en su mural. . Consigue el otro coche.



Sesión 2	
Sesión 3	02:00 (3G3) Acaba el jarro. Hace una botella de mayonesa. 11:58 (3G3) "Una pizza". 16:32 (3G3) "Otra pizza".
Sesión 4	3:00 (4P4) Explica que ha hecho un jarro y dos pizzas.
Sesión 5	Consigue hacer el cartel para su pieza de color azul. Consigue escribir "Kik jarrón" Consigue escribir "Pizzas".
Sesión 6	10:16 (6G2) Hace una pizza "Mira, Mar, una pizza, una pizza..."
Sesión 7	
Sesión 8	10:49 (8.1) "He hecho un cinturón". 13:24 (8.1) Le hace una máscara a su personaje. 10:44 (8.1) Consigue ponerle la chaqueta. 01:13 (8.3) Consigue hacer la espada con alambre y ponérsela a su personaje en el cinturón. Le felicito. La maestra-tutora 2 dice "¡qué chulo!". 07:30 (8.3) "Mira la maestra-tutora 2" –le enseña a La maestra-tutora 2 su personaje con capa. "¡qué maco!" –contesta La maestra-tutora 2.
Sesión 9	
Sesión 10	
Sesión 11	
Sesión 12	Consigue pintar la base de su ring. 10:59 (12G3) Consigue hacer la espada con papel de plata.
Sesión 13	06:52 (13G2) Ha conseguido ponerse pintura para pintar los cartones que serán su ring y todos los instrumentos necesarios.



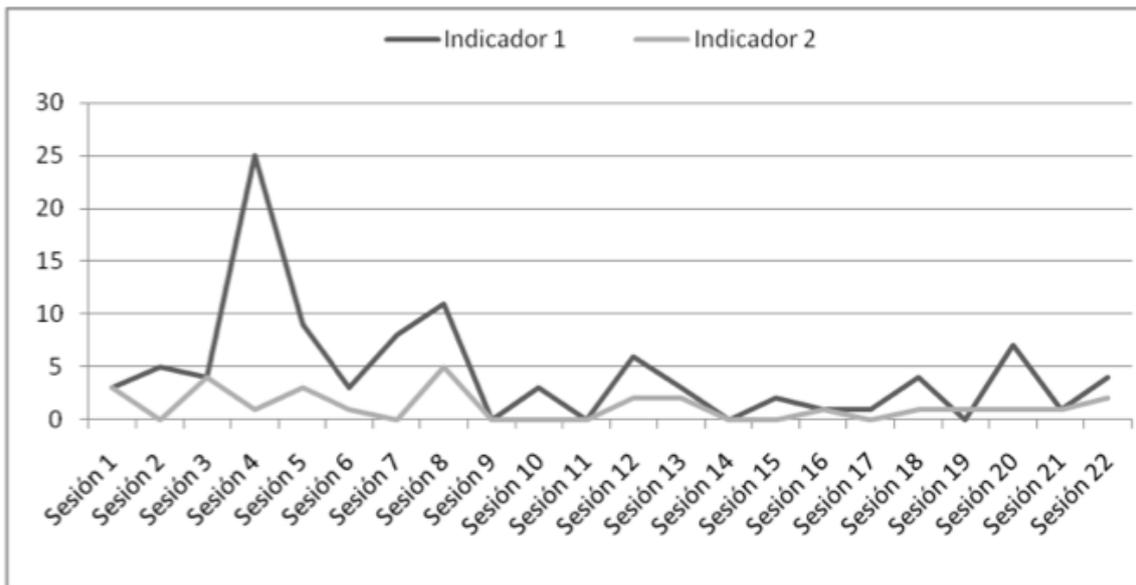
	07:32 (13G2) “Mira Mar” Ha conseguido el color verde mezclando azul y amarillo. 00:15 (13G3) Consigue volver a hacerse más pintura verde mezclando los dos colores, él sólo.
Sesión 14	
Sesión 15	
Sesión 16	Consigue hacer la plantilla en forma de nube.
Sesión 17	
Sesión 18	Consigue disfrazarse de vaquero: con pantalones y chaleco.
Sesión 19	Se pone el disfraz de vaquero que se hizo el día anterior.
Sesión 20	14:49 (20.1) “Ya está” –consigue hacer su tambor y decorarlo.
Sesión 21	Hace de presentador.
Sesión 22	00:03 (22.2) Kik dice que ya ha terminado, ha pegado tantas fotografías que no se ve la lámina. Nos explica quien viven “chicas y también, hay un sofá y relojes”. 06:12 (22.2) Acaba de hacer el patio, lo llena de chicas.

Análisis indicador 1 y 2 Kik

La siguiente gráfica nos muestra la presencia del indicador 1 y 2 a lo largo de la secuencia didáctica en el caso de Kik.



Gráfica 7.23. Indicador 1 y 2. Kik



Hay convergencia en las dos líneas que muestran los dos indicadores a excepción de la sesión 4 en la que la diferencia es considerable. En esta sesión, durante el proceso de pintar el jarro y las pizzas (los objetos que había creado en barro) va cambiando sus objetivos repetidamente aunque solo acaba pintando su jarrón y sus pizzas.

Al final de la secuencia consigue construir un jarro, dos pizzas, un personaje con su ropa: capa, máscara, cinturón, camiseta, espada,... que entre todos decidimos que será el presentador del circo. Es capaz de construir un instrumento musical: un tambor. Participar en el proyecto común del circo: eligiendo las canciones, construyendo elementos, participando en la creación de los decorados, etc. Al igual que sus compañeros, los objetivos y propuestas de Kik aumentan en complejidad a lo largo de las sesiones.

Se observa una evolución en lo relacionado a su timidez: es capaz, con ayuda de la maes-

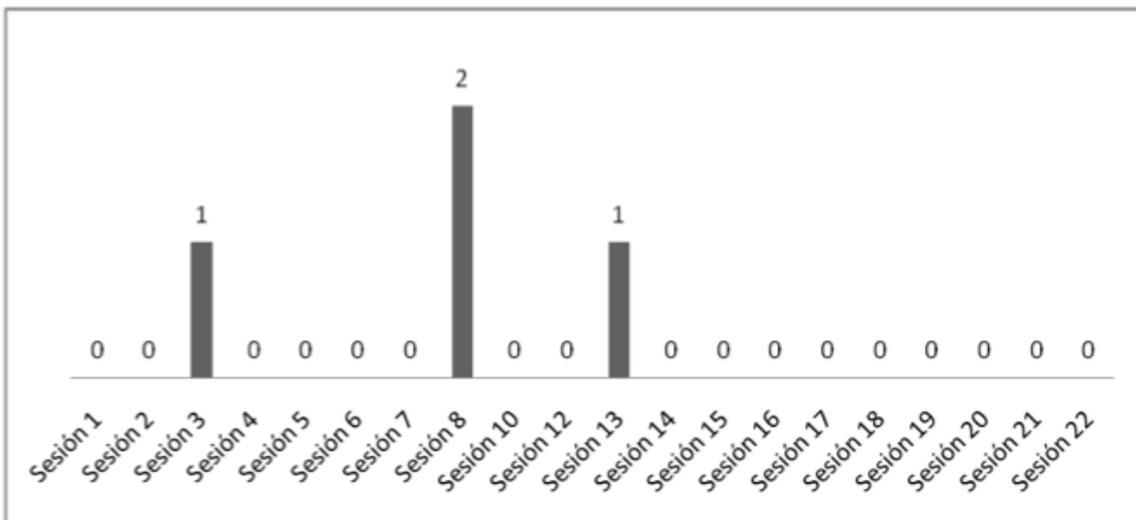


tra-investigadora, de presentar -en la sesión 21 *Ensayo general de la actuación del circo*- las actuaciones ante compañeros y maestras.

7.3.2.3.- Análisis del indicador 3: *Identifica un problema, es capaz de analizarlo, actúa para solucionarlo y lo consigue.* Kik

La siguiente gráfica muestra la presencia del indicador 3 a lo largo de la secuencia.

Gráfica 7.23. bis. Indicador 3: *Identifica un problema, es capaz de analizarlo, actúa para solucionarlo y lo consigue.* Kik



Kik es capaz de conseguir 4 veces identificar un problema y solucionarlo.

A continuación presentamos las transcripciones de los comportamientos que indican *Identifica un problema, es capaz de analizarlo, actúa para solucionarlo y lo consigue*:



Tabla 7.25.- Indicador 3. Kik

HABILIDADES PARA ESTABLECER Y CONSEGUIR OBJETIVOS	
Identifica un problema, es capaz de analizarlo, actúa para solucionarlo y lo consigue	
Kik	
Sesión 3	13:51 (3G2) Kev hace un plato de patatas, comento que nos falta el ketchup, Kik hace un churro con barro y dice que es el Ketchup, hace la acción de ponerle tomate a las patatas que ha hecho Kev con su churro.
Sesión 8	11:40 (8.1) Kik dice que quiere una espada, le digo que tiene un problema, que su muñeco tiene las manos en los bolsillos y qué donde le va a poner la espada. "Aquí" –dice señalando el cinturón. 02:00 (8.4) Necesitamos alcohol para limpiar el rotulador de la mesa, le digo a Kik que le pida a La maestra-tutora 2, consigue traerlo y limpiarlo.
Sesión 13	7:06 (13G1) Se le rompe su muñeco, decide tirar los trozos a la papelera y hacer otro.

7.3.2.4.- Reflexiones finales. Kik

Como resumen en relación a la presencia de los tres indicadores en Kik, durante la secuencia didáctica observamos que es capaz de comunicar 100 objetivos/propuestas, de los cuales 79 son por iniciativa propia, 8 ante la propuesta de la maestra, únicamente comunica 1 objetivo/propuesta ante la propuesta de un compañero y 12 por copia de un compañero; de todas estas comunicaciones consigue realizar 28. Cabe destacar que no se han tenido en cuenta aquellas construcciones/creaciones que no ha comunicado previamente como pasa al final de la secuencia didáctica cuando no es necesario comunicar porque se actúa autónomamente. Logra la



resolución de 4 problemas (alguna o todas las partes de un proceso de resolución de problemas). Kik, como se ha visto, participa en 20 sesiones de las 22. Al igual que Kev, desde el inicio al fin, muestra entusiasmo y satisfacción sobre todo con los resultados; comunica durante el proceso de creación su deseo de llevárselo a casa.

Una cosa importante a destacar, es también cómo evolucionan las temáticas iniciales que utiliza Kik en su discurso oral y en las ideas que generan el inicio del proceso de creación: temas sexuales, chicos y chicas, mi mujer, whisky, porros, fumar,... A partir de la sesión 7 desaparecen casi por completo estos temas: cuando construye su personaje intenta representar un samurái, se interesa por el tema del circo, por las músicas de los payasos de la tele, etc. sin hacer asociaciones con aquellos temas repetitivos de las primeras sesiones. También, a la hora de construirse un disfraz elige confeccionarse un disfraz de vaquero. Igualmente la rabia que muestra en la sesión 2 «construcción con barro» (pica el barro insistentemente con las herramientas, verbalizando onomatopeyas de lucha) no se vuelve a repetir.

Como muestra de la evolución del proceso educativo de Kik a lo largo del curso escolar en el que se realizó el proyecto de creación artística presentamos los resultados del test proyectivo. A continuación exponemos los dibujos resultados del test: al inicio de la secuencia y al final y los comentarios que se extraen del informe realizado por la psicopedagoga.



Tabla 7.26.- Dibujos comparativos del test proyectivo de Kik

Inicio de curso	Final de curso
	
Árbol	
	
Persona	
	
Casa	

La representación de la figura humana evoluciona considerablemente en los dibujos de la segunda sesión, tanto por el tamaño como por la ubicación en el espacio y por el contenido de la representación. En el primer dibujo, la representación de la figura humana es muy insuficiente



mientras que en el segundo representa a la persona con todas sus partes, más control psicomotor, hace una representación realista. Brazos cortos que salen de la cabeza, indicador de pocos recursos y capacidades para hacer, realizar, manejarse, pero se evidencia evolución, en el primer dibujo no existía figura humana. Los ojos de la segunda figura aparecen en negro: lo que ve le asusta o hay algún problema con lo que ve, con lo que percibe. Mejora considerablemente el trazo que indica mayor control emocional.



7.3.3.- Análisis de comportamientos que muestran la autodeterminación en Jon

Tenía 12 años (28-01-1996) cuando iniciamos el taller de creación artística. Al igual que los otros alumnos del grupo fue derivado de la escuela ordinaria a la escuela de EE 3 años antes. El dictamen realizado por el EAP (curso 2002-2003) indica que es un alumno con necesidades educativas específicas, derivadas de una DI que genera problemas en el lenguaje, sobre todo en el lenguaje expresivo y en la formación de conceptos. También presenta conductas disruptivas en la escuela, le cuesta seguir las normas básicas de convivencia, entrando a menudo en conflicto con sus compañeros. Muchas veces no es consciente del peligro que suponen ciertas situaciones de riesgo. En el diagnóstico de Jon aparece la posibilidad de que tenga el síndrome de X frágil (le estaban haciendo pruebas de ADN), que provoca discapacidad intelectual, hiperactividad, problemas de atención, rabietas y agresiones.

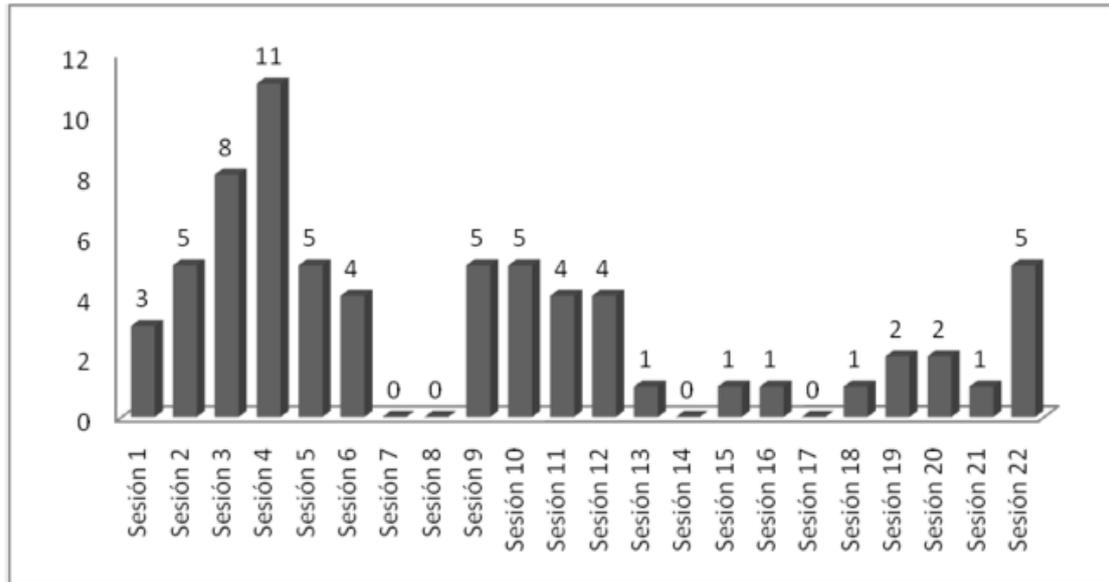
Jon había estado en mi grupo-clase el año anterior y había participado en los trabajos que comentados en los antecedentes a esta investigación, el taller d'invents y els assemblages de Joan Miró. Es un aspecto importante a tener en cuenta a la hora de analizar su evolución pues contaba con aprendizajes previos en relación a la creación artística y estaba familiarizado con la metodología de trabajo.

7.3.3.1.- Análisis del indicador 1: *Comunica objetivos/propuestas*. Jon

La siguiente gráfica indica las veces que Jon *Comunica objetivos/propuestas* durante la secuencia didáctica.



Gráfica 7.24. Indicador 1 Comunica objetivos/propuestas. Jon



El total de comportamientos correspondientes a la *comunicación de objetivos/propuestas* es 70. Como hemos comprobado en el análisis general del indicador 1 también en Jon se da más en las primeras que en las últimas sesiones. Cabe destacar la sesión 4 Se pintan las figuras de barro en la que Jon *comunica 11 objetivos/propuestas*. Jon no asiste al taller durante las sesiones 7 y 8, por enfermedad (no es habitual que Jon falte a la escuela).

A continuación presentamos las transcripciones de los comportamientos que indican *Comunica objetivos/propuestas*:



Tabla 7.27.- Indicador 1. Jon

HABILIDADES PARA ESTABLECER Y CONSEGUIR OBJETIVOS	
Comunica objetivos/propuestas	
IP, por iniciativa propia. PM, ante una propuesta de la maestra. CC, copia de un compañero	
Jon	
Sesión 1	14:25 (1G1) "Yo la azul". IP 8:26 (1G2) "Quiero este coche, recórtamelo." –lo recorta él. IP 3:25. (1G3) "Coches, coches,... y chicas buenas." -el título de su trabajo. IP
Sesión 2	15:50 (2P1) (¿Qué vais a hacer?) "Voy a hacer al Batista". IP 17:50 (2P1) ¿Qué vas a hacer? –le pregunto- "Un jarrón". IP 05:06 (2P3) "¿Me ayudas a hacer una plato?" IP 17:20 (2P3) "¿Le estás haciendo unas asas" –le pregunto y asiente. IP 00:35 (2P4) "Voy a hacer una tapadera". IP
Sesión 3	10:20 (3G1) "Voy a hacer una hucha". IP 10:45 (3G1) "Yo lo pinto del Barça". IP 07:56 (3G2) "Quiero hacer una cafetera" –le cuesta mucho verbalizar el nombre, le ayudo. IP 09:14 (3G3) "Quieres hacer una taza para tu abuela para café?" –le digo y siente. PM 09:37 (3G3) "Quiero hacer un plato". IP 13:37 (3G3) "¿Hacemos una calabaza?". IP 17:22 (3G3) "Voy a hacer una calabaza con los ojos, la boca... házmela, Mar". IP 04:28 (3G4) "Quiero ponerle una vela dentro" –lo has de vaciar, le digo que se lo haré yo. IP
Sesión 4	4:00 (4G1) "Yo quiero el naranja". IP 9:13 (4G1) "Lo quiero más fuerte". IP 9:41 (4G1) "Ponme rojo". IP 10:50 (4G1) "Más amarillo". IP 12:26(4G1) "Quiero uno más gordo" – quiere pintar con un pincel más



	<p>gordo. IP 16:18 (4G1) “Quiero azul flojo”. IP 2:58 (4G2) “Mar, dame negro”. IP 4:39 (4G2) “Dame el negro ahora, que lo necesito, ahora sí, negro, negro . IP 11:35 (4G2) “Dame el naranja”. IP 13:10 (4G2) “Ponme más naranja, Mar, que no tengo más”. IP 15:30 (4G2) “Explícame lo que quieres hacer, si mezclas el amarillo con el azul, te queda el verde ¿Quieres verde?”- le digo- “sí” –contesta. PM</p>
Sesión 5	<p>9:27 (5G1) “Hucha del Jon”. IP 9:31 (5G1) “¿Qué color quieres?” –le pregunto. “Azul”. IP 06:17 (5G2) “¿Tú que vas a hacer?” –le comento- “El Batista” –un luchador que sale por TV. IP 07:58 (5G2) “Yo haré un Pressing Car” –los luchadores de TV. IP 08:07 (5G2) “Yo no hago eso, yo hago un ring” –refiriéndose al personaje que propuse de construir en barro. IP</p>
Sesión 6	<p>06:44 (6G1) “¿Para qué quieres tanto barro?” –le digo- “Una abuela”. “¿Una abuela vas a hacer?” –le pregunto- “Sí, una abuela gorda”. IP 15:13 (6G2) “Es un granjero” “¿Le vas a hacer animales?” –le pregunto. “Sí” -Después que una maestra venga a decirnos que si necesitábamos animales nos los podía dejar. PM 15:17 (6G2) “¿Qué animales quieres hacer?” –le pregunto. “Un cerdo, un gato...” IP 03:15 (6G3) “¿Cuál vas a hacer?” –le pregunto. “La vaca”. IP</p>
Sesión 7	
Sesión 8	
Sesión 9	<p>11:40 (9G2) Se va a buscar arena. IP 14:42 (9G2) “Jon, tú qué quieres hacer ¿un circo?” –le pregunto. “Sí”. PM 00:15 (9G3) “Quiero hacer un cuadro” –cuando ve que puede dibujar con cola y arena. Sigue realizando sus cuadros con ténpera con la técnica del “dripping”. IP 00:10 (9G4) “¿Lo piso para que quede bien? Mi abuela me mata”. IP 01:17 (9G4) –Se quita los zapatos y calcetines y pisa la pintura, hace también estampaciones con los pies. IP</p>



<p>Sesión 10</p>	<p>06:13(10G1) “Jon ¿qué quieres hacer con todo esto?” –refiriéndome a sus pinturas. “Colgarlo”. IP 09:10 (10G1) “¿Quieres recortar trozos de la pintura que te gusten?” –le pregunto. “Sí”. PM 12:38(10G1) “Jon os puede ayudar a hacer la carpa” –comento. “Vale” –contesta Jon y Kik. PM 01:01(10G3) “Podemos hacer una carpa grande que quepan las dos pistas” – propongo. “Una sábana blanca...y colgarla en el techo, con un alambre”. IP 01:56(10G3) “Yo creo que a la sábana blanca le falta algo” –digo. “Rojo” “¡muy bueno!” –le felicito. IP</p>
<p>Sesión 11</p>	<p>12:34 (11G2) “¿Qué quieres hacer tú?” –le pregunto. “El pressing car” –contesta. “Eso no es del circo” –le replico. IP 12:42 (11G2) “¿Quieres empezar con la carpa? ¿Te dedicas a la carpa?” –le propongo. “Sí”. PM 13:11 (11G2) “¿De qué color dijimos que pintaban generalmente las carpas de circo?” –pregunto. “Rayas rojas”. IP 01:18 (11G3) “¿Quieres empezar con la carpa?” –le pregunto. “Vale”. PM</p>
<p>Sesión 12</p>	<p>08:04 (12G1) Jon dice que quiere hacer una jaula con madera. IP 17:40 (12G2) Desiste en su jaula, coge telas Le pregunto: “¿Qué estás haciendo?” –me dice en el oído “Un circo”. IP 03:46 (12G3) “Voy a poner circo Batista”. IP 03:48 (12G3) Le digo: “Escúchame ¿en qué soporte vas a trabajar?” “En una cartulina” La maestra-tutora 2 se lo escribe en la pizarra para que lo copie. IP</p>
<p>Sesión 13</p>	<p>Desde el inicio de la sesión está pintando la carpa. IP</p>
<p>Sesión 14</p>	
<p>Sesión 15</p>	<p>03:33 (15G1) “Yo quiero negra, Mar” –cartulina para hacer las plantillas del decorado. IP</p>
<p>Sesión 16</p>	<p>08:00 (16G3) Jon empieza a hacer sus plantillas. Me pide que le ayude a hacer una estrella. IP</p>
<p>Sesión 17</p>	

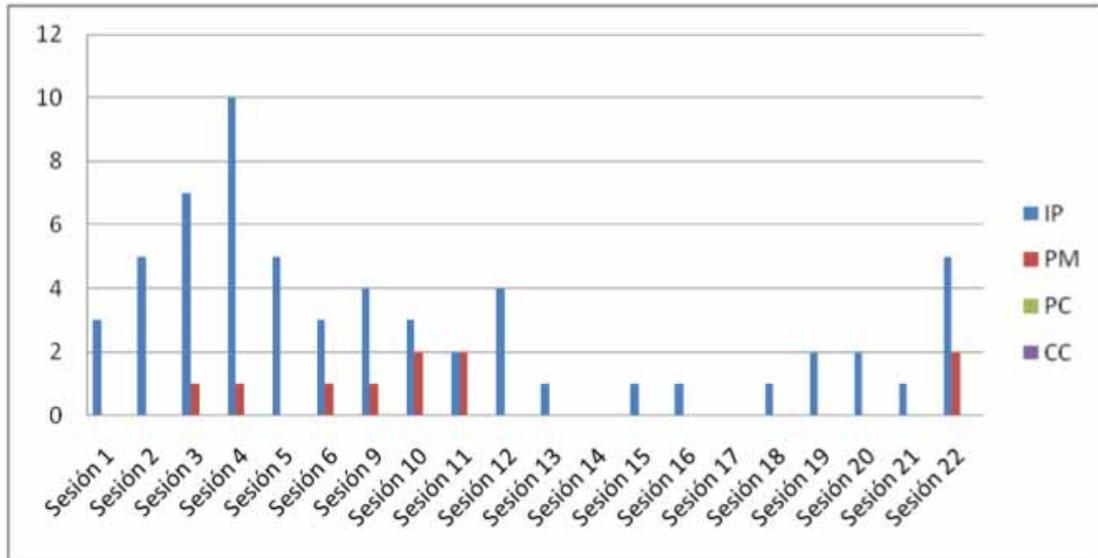


Sesión 18	00:55 (18G2) “Yo me disfrazo de chica desnuda”. IP
Sesión 19	13:55 (19G1) “Quiero disfrazarme de chica guapa”. IP 15:30 (19G1) Jon quiere ponerse el disfraz de samurái de Miq. Le pregunta y Miq se lo deja. IP
Sesión 20	08:49 (20.1) “Necesito más trapos ¿Mar puedo usar?” –le contesto que sí. IP 17:42 (20.1) “¿Qué estás haciendo? –le pregunto a Jon- “Un tambor, tapado, para que no me vean”. IP
Sesión 21	01:58 (21.1) “Yo quiero ser el que vende las entradas”. IP
Sesión 22	04:06 (22.1) “Yo el jardí”. PM 05:31 (22.1) “¿Tú qué quieres, Jon?” –le pregunto- “El jardín” –contesta. PM 08:03 (22.1) “Voy a poner whisky”. IP 10:18 (22.1) “¿Quieres un plato de comida para la mesa?” –le comento a Miq- “Yo quiero” –contesta Jon. IP 18:15 (22.1) “Quiero un gato”. IP 00:41 (22.2) “Quiero hacer el comedor ahora”. IP 01:42 (22.2) Jon coge una revista nueva y dice “aquí hay piscinas para ponerle”. IP

La siguiente gráfica indica la presencia del indicador 1 únicamente en dos modalidades: por iniciativa propia y ante la propuesta de la maestra.



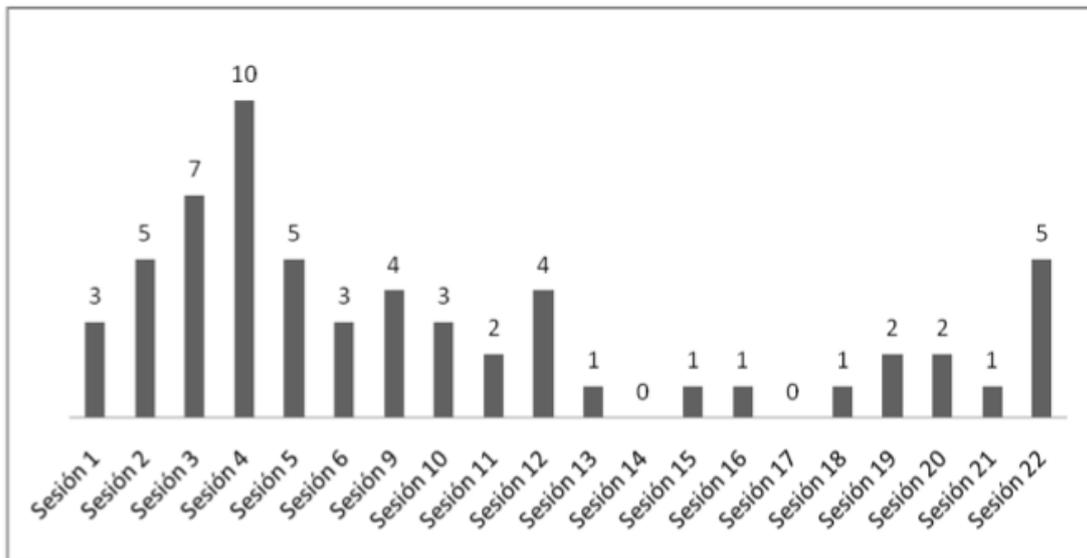
Gráfica 7.25. Modalidades del indicador 1 Comunica objetivos/propuestas. Jon



Como se observa en la gráfica en el caso de Jon únicamente el indicador 1 se muestra de dos maneras: por iniciativa propia y ante una propuesta de la maestra. No comunica ningún objetivo a propuesta de un compañero ni tampoco copia ninguno que haya comunicado un compañero. Al contrario, son los demás los que se fijan en él como modelo. Esto ocurre, por ejemplo, en la primera sesión en la que Jon decide hacer un jarro y Sam y Kik le copian y realizan también su jarro mientras que Kev le copia aunque al final, no le interesa y destruye el suyo. En este caso, la potenciación de la copia ha sido positiva para todos los participantes. Jon, al ser el más mayor y en principio el más maduro, autónomo e independiente, podía ser el modelo a seguir para muchos de los alumnos. Hay una cuestión que impide que efectivamente lo sea con frecuencia: Jon presenta conductas disruptivas que entorpecen la dinámica de trabajo del taller y de su propia participación. En varios momentos a lo largo de la secuencia Kik imita sus conductas disruptivas. La siguiente gráfica especifica cuando el alumno comunica un objetivo propuesta por iniciativa propia.



Gráfica 7.26. Indicador 1 Comunica objetivos/propuestas. Jon
Por iniciativa propia. IP

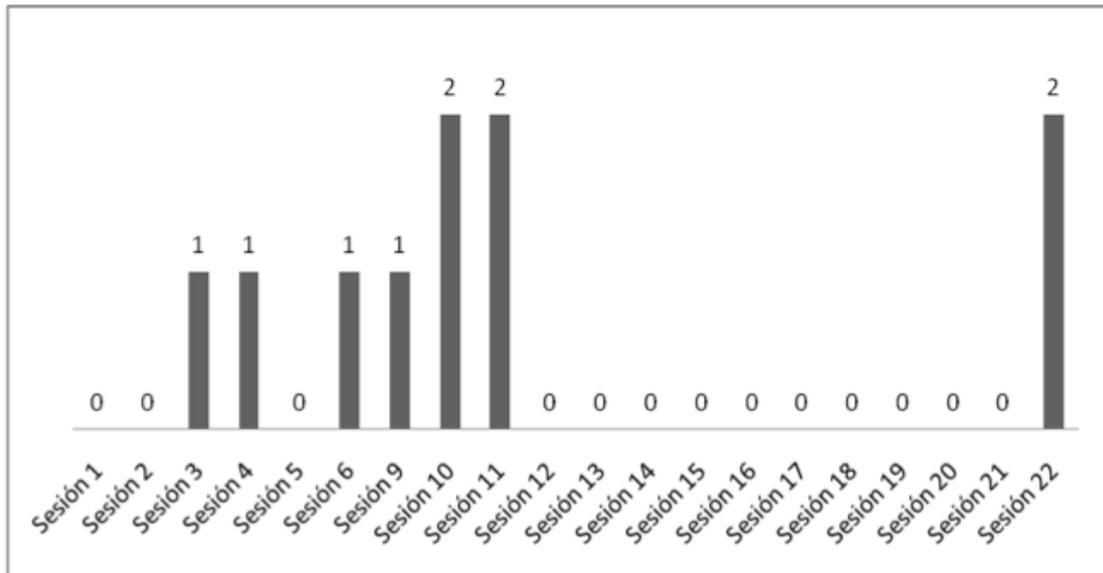


A lo largo de la secuencia didáctica Jon *comunica 70 objetivos/propuestas* de los cuales 60 son por iniciativa propia, sin ninguna intervención exterior.

La siguiente gráfica muestra cuando Jon *comunica su objetivo ante la propuesta* de la maestra que lo hace en 10 ocasiones.



Gráfica 7.27. Indicador 1 Comunica objetivos/propuestas. Jon
Ante una propuesta de la maestra. PM

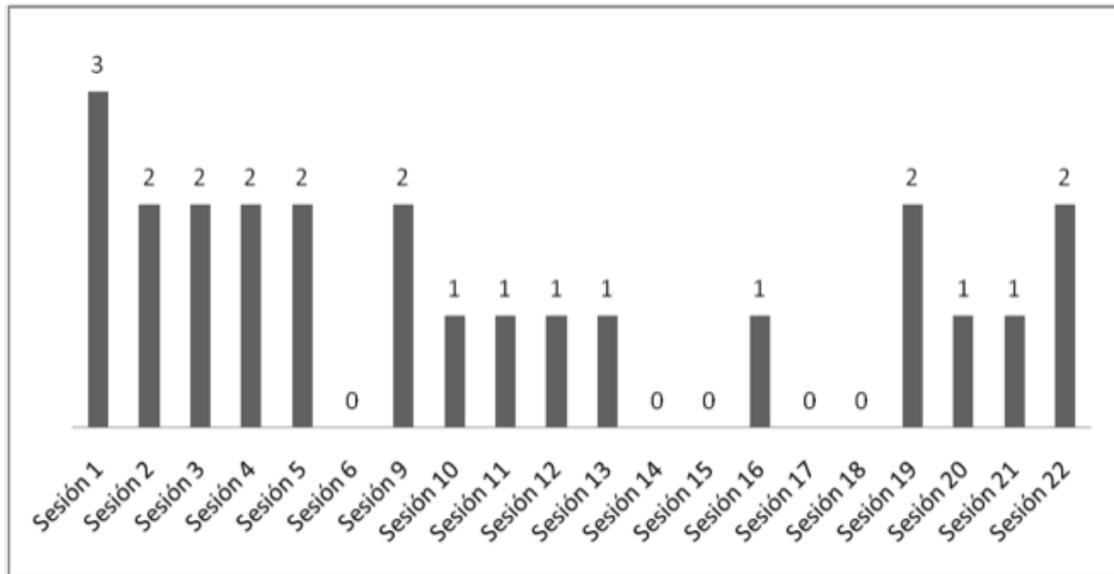


7.3.3.2.- Análisis del indicador 2: *Logra los objetivos que ha comunicado. Jon*

La siguiente gráfica indica las veces que Jon logra los objetivos que ha comunicado previamente a lo largo de la secuencia didáctica.



Gráfica 7.28. Indicador 2. Logra los objetivos que ha comunicado. Jon



Jon logra 24 de los 70 objetivos/propuestas comunicados.

A continuación presentamos las transcripciones de los comportamientos que indican Logra los objetivos que ha comunicado:

Tabla 7.28.- Indicador2. Jon

HABILIDADES PARA ESTABLECER Y CONSEGUIR OBJETIVOS	
Logra los objetivos que ha comunicado	
Jon	
Sesión 1	<ul style="list-style-type: none"> . Su mural lo realiza en la cartulina azul. . Consigue recortar el coche. . Escribe en su título: Coches, coches,... y chicas buenas.



Sesión 2	10:15 (2P3) Acaba el jarro. 02:47 (2P4) Acaba la tapa.
Sesión 3	Acaba la hucha. Hace una calabaza con ojos y boca, vacía, para poner una vela dentro.
Sesión 4	5:02 (4P4) “ Una calabaza” 7:46 (4P4) “Y esto, una hucha para guardar dinero”
Sesión 5	Consigue hacer el cartel para su pieza de color azul. Consigue escribir “Hucha del Jon”.
Sesión 6	
Sesión 7	
Sesión 8	
Sesión 9	12:30 (9G2) Consigue traer arena. 04:00 (9G4) Consigue hacer sus cuadros pintando también con los pies “He hecho una huella”.
Sesión 10	12:07 (10G1) Consigue colgar uno en el pasillo –en un principio se niega a colgarlas y lo hacen Kik y La maestra-tutora 2.
Sesión 11	Acaba la carpa, una sábana roja con manchas rojas.
Sesión 12	14:26 (12G3) Consigue escribir el nombre del circo en una cartulina con pintura.
Sesión 13	05:49 (13G2) “Mar, ya está” –ha acabado la carpa.
Sesión 14	
Sesión 15	
Sesión 16	Hace la plantilla de estrella.



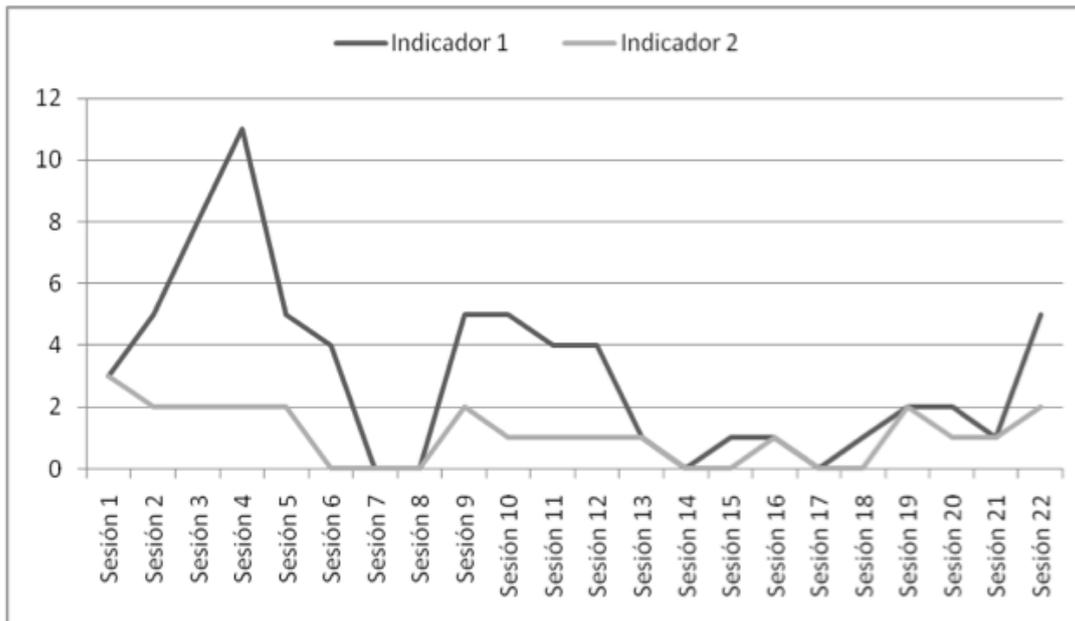
Sesión 17	
Sesión 18	
Sesión 19	03:03 (19G2) Se pone el disfraz de samurái. Incorpora un pañuelo con cinta en la cabeza, dice que parece un árabe.
Sesión 20	00:27 (20.2) Consigue hacer su tambor, que se convierte al final en batería.
Sesión 21	Hace de vendedor de las entradas del circo.
Sesión 22	12:50 (22.1) “El Jon ha puesto un plato de comida encima de la mesa y un ramo de flores” –comento. Consigue pegar una piscina.

Análisis indicador 1 y 2 Jon

A continuación la siguiente gráfica nos muestra la presencia del indicador 1 y 2 a lo largo de la secuencia didáctica y nos permite observar como coinciden al final lo que indica que Jon es capaz de comunicar objetivos y conseguirlos, a diferencia del principio de la secuencia en la que comunica muchos pero consigue pocos.



Gráfica 7.29. Indicador 1 y 2. Jon



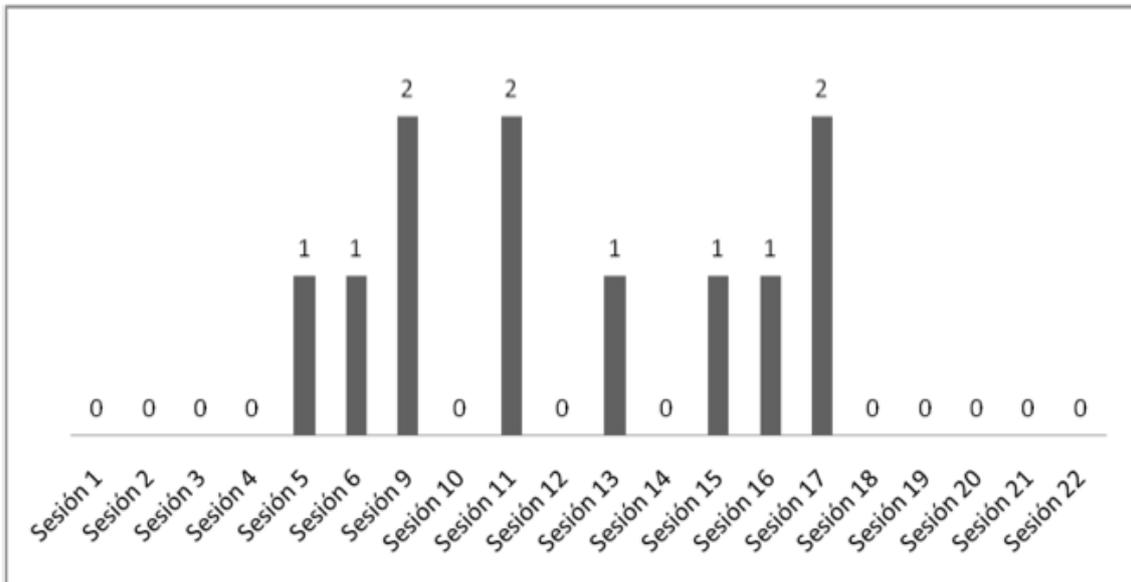
Cabe recordar que la dificultad de los objetivos que se plantea Jon aumenta al final de la secuencia.

7.3.3.3.- Análisis del indicador 3: *Identifica un problema, es capaz de analizarlo, actúa para solucionarlo y lo consigue.* Jon

La siguiente gráfica muestra la presencia del indicador 3 a lo largo de la secuencia.



Gráfica 7.30. Indicador 3: Identifica un problema, es capaz de analizarlo, actúa para solucionarlo y lo consigue. Jon



A continuación, presentamos las transcripciones de los comportamientos que indican Identifica un problema, es capaz de analizarlo, actúa para solucionarlo y lo consigue:

Tabla 7.29.- Indicador 3. Jon

HABILIDADES PARA ESTABLECER Y CONSEGUIR OBJETIVOS	
Identifica un problema, es capaz de analizarlo, actúa para solucionarlo y lo consigue	
Jon	
Sesión 3	14:31 (5G1) Necesitamos gomets, Jon se levanta, va a buscarlos y los trae.



Sesión 6	15:50 (6G2) Jon quiere los animales de plástico, que nos ha venido a ofrecer Georgina, una maestra, quiere que su personaje sea un granjero y pretende hacer animales, se va a buscarlos. 02:20 (6G3) vuelve con un bote lleno de animales de juguete para usar como modelos.
Sesión 9	11:00 (9G2) Necesitamos tierra, Jo vuelve y dice que hay en un sitio, se va a buscarla y la trae. 10:15 (9G3) Cae poca cola, es capaz de darse cuenta y de cortar el bote de cola para que caiga más y seguir trabajando con ella.
Sesión 11	13:38 (11G2) Decide cambiarse de ropa para no ensuciarse. 13:50 (11G3) Coloca papel en el suelo, debajo de la sábana blanca que va a convertir en carpa para que no se ensucie.
Sesión 13	00:19 (13G1) Jon trae ropa vieja para pintar, le digo “y las bambas” comenta que se pondrá bolsas de plástico en los pies para no mancharse de pintura.
Sesión 15	10:32 (15G1) Tenemos palo de rodillo pequeño y un rodillo grande, doy por hecho que no sirve; Jon prueba y lo consigue. Le felicito.
Sesión 16	02:05 (16G1) Necesitamos un folio para hacer la planificación de las sesiones, Jon se levanta de su sitio y me consigue uno.
Sesión 17	02:08 (17G1) Vamos a pintar y Jon no tiene bata: decide hacerse un “traje” –dice él- con una tela blanca. Todos miramos el proceso expectantes... lo consigue. 08:03 (17G1) “¿Y los pies? ¿Hacemos unos calcetines?” –le ayudo y conseguimos hacer una especie de zapatos con la tela que ha sobrado de la túnica.

7.3.3.4.- Reflexiones finales. Jon

Jon participa en 20 de las 22 sesiones, y como hemos visto a lo largo del capítulo sexto su presencia en el taller es discontinua debido a sus conductas disruptivas, generadas por la poca

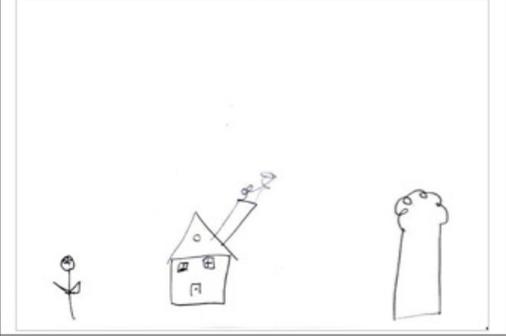
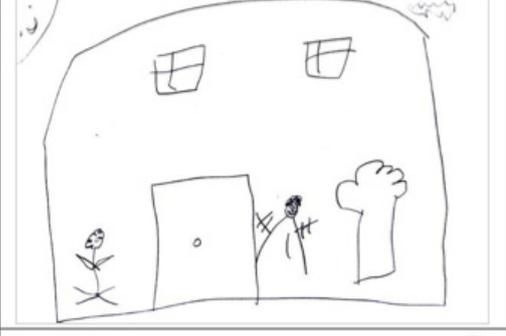
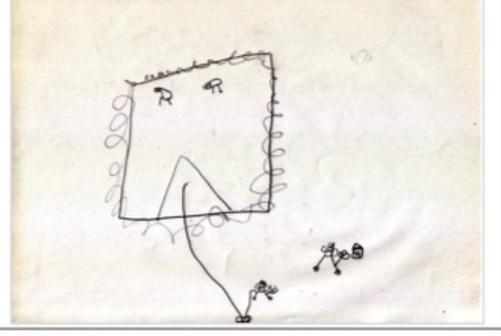


aceptación a la frustración y la dificultad de atención. La actuación de las maestras es estricta ante estas conductas, se le invita a salir al pasillo para reflexionar sobre lo que le pasa y sobre su forma de actuar (acompañado de la maestra-tutora). Como consecuencia de todo ello, Jon pasa largos ratos en el pasillo. Intenta continuar el transcurso del taller mirando por la ventana de la puerta. Esta falta de autorregulación inicial que demuestra Jon a lo largo de la secuencia mejora al final de las sesiones.

Como muestra de la evolución del proceso educativo de Jon durante el curso escolar en el que se realizó el proyecto de creación artística presentamos los resultados, dibujos, del test proyectivo que se pasó al alumno a principio y a final de curso. Una cuestión a resaltar es que durante la primera sesión dibuja sin control utilizando una hoja detrás de otra llegando a realizar 12 dibujos, mientras que a final de curso se ciñe a la consigna. Mostraba poca capacidad de escucha y de concentración, se movía inquieto. La conducta inquieta durante esta primera sesión demuestra malestar emocional, ansiedad, miedos, etc.



Tabla 7.30.- Dibujos comparativos del test proyectivo de Jon

Inicio de curso	Final de curso
	
Árbol y casa	
	
Persona	

Hemos elegido para mostrar únicamente 4 dibujos de la sesión inicial. Se observa dificultad de atención, dispersión. Las representaciones de esta sesión son caóticas e impulsivas y no responden en absoluto a las consignas. Se observan transparencias como raíces, etc. y la ausencia de cuerpo, indicadores de patología. En todas las representaciones de la figura humana no hay pies lo que puede indicar sentimiento de incapacidad y problemas para ejecutar las ideas.

Las representaciones de la segunda sesión muestran más autorregulación y contención, únicamente utiliza dos folios para realizar los dibujos, trabaja con constancia, precisión y concentración. Hace flores espontáneamente en el primer dibujo. La representación de la figura huma-



na evoluciona poco y es pequeña (en relación al pájaro y a las flores) y continua sin representar el cuerpo. Los dibujos son más evolucionados que los primeros, más proporcionados y más maduros. Hay más contención emocional, el tamaño de la casa es menor y más proporcionado en relación a los otros elementos. En general, más control, más madurez, más pensamiento.





7.3.4.- Análisis de los comportamientos que muestran la autodeterminación en Miq

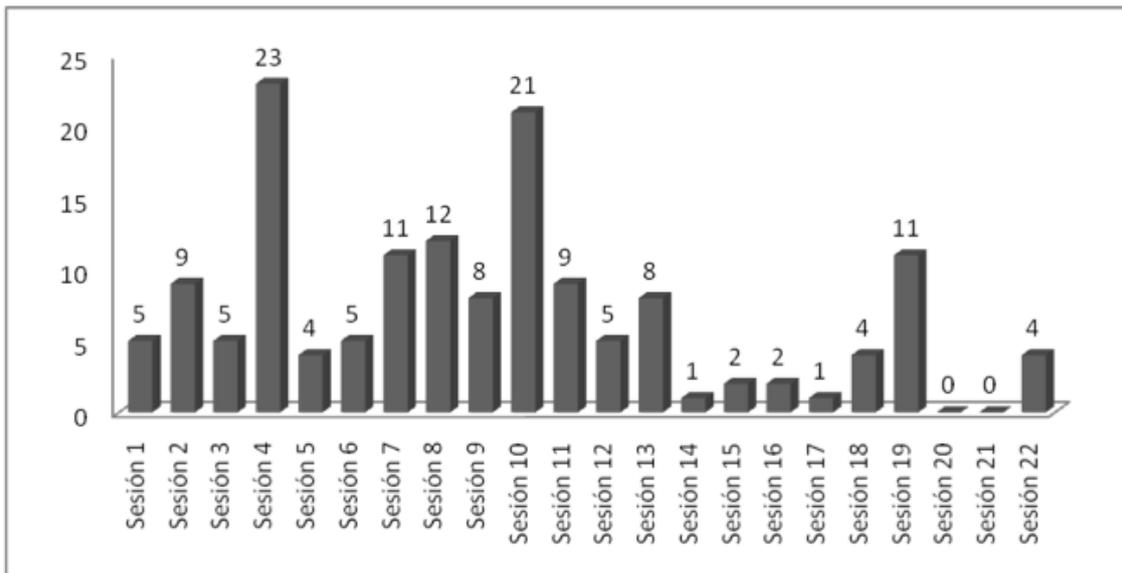
Tenía 8 años durante el curso que se realizó el taller de creación artística (03-10-99). Era el segundo año que estaba en la escuela de EE, previamente había cursado un año en una llar d'infants, P3, P4, P5 y 1r en la escuela ordinaria de su barrio. Miq presenta una disfunción cerebral de base genética que afecta a una parte de su motricidad fina y gruesa (equilibrio, desplazamientos, coordinación vasomotora, etc.) e interfiere en un correcto uso de la atención activa unida a una falta de organización mental muy significativa, provocando todo esto una DI con trastornos motrices y de lenguaje. Los últimos informes hacen referencia a una conducta alterada y agresiva. Miq manifiesta un retraso importante en los aprendizajes, esto hace que se muestre nervioso y angustiado, en algunas ocasiones tiende a romper cosas, a salir del aula, etc. (acciones que no ocurren en ningún momento en el taller de creación), incluso llega a mostrarse agresivo con sus compañeros.

7.3.4.1.- Análisis del indicador 1: *Comunica objetivos/propuestas*. Miq

La siguiente gráfica indica las veces que Miq *Comunica objetivos/propuestas* durante la secuencia didáctica.



Gráfica 7.31. Indicador 1. Comunica objetivos/propuestas. Miq



Como hemos comprobado en el análisis general del indicador 1 también en Miq se da más en las primeras que en las últimas sesiones. Cabe destacar en la gráfica de Miq la existencia de dos sesiones en las que *comunica 23 y 21 objetivos/propuestas*. En la sesión 4 Se pintan las figuras de barro, Miq en el proceso de pintar sus croquetas y plato (los objetos que había creado en barro) va cambiando sus objetivos repetidamente y acaba pintando sus creaciones de múltiples colores. En la sesión 10 *Presentación del vídeo de Calder*, sesión en que, después de ver el vídeo se planifica el trabajo a realizar en las futuras sesiones, es capaz de *comunicar 21 objetivos/propuestas*. Miq es el que decidió en un primer momento hacer una pista del circo para su unicornio (Sesión 9 *Creación de un espacio para nuestro personaje*) siendo después copiado por Kev, propuesta aceptada por todos. En la sesión 10, Miq, entusiasmado por el tema del circo comunica objetivos/propuestas para realizar: el nombre del circo, las actuaciones,... Como ya hemos explicado en el capítulo sexto (6.1.1.- Presentación y análisis de las sesiones) el final de la sesión 10 fue el momento en que el taller de creación artística se convierte en un proyecto educativo que toma como eje central el tema del circo que se conserva hasta el final.



Otras sesiones a destacar de la gráfica anterior por el número de veces que Miq comunica objetivos/propuestas son la 2 (*Construcción con barro*), la 11 y la 12 (*Construcción de elementos de circo ,1 y 2*), y la 19 (*Confección de disfraces para la actuación del circo*), con 9, 11 y 12, y 11 respectivamente.

A continuación presentamos las transcripciones de los comportamientos que indican *Comunica objetivos/propuestas*:

Tabla 7.31.- Indicador 1. Miq

HABILIDADES PARA ESTABLECER Y CONSEGUIR OBJETIVOS	
Comunica objetivos/propuestas IP, por iniciativa propia. PM, ante una propuesta de la maestra. CC, copia de un compañero	
Miq	
Sesión 1	17:01(1G1) “El taronja”. IP 1:12(1G2) “Yo quiero una dona como el Kik.” CC 1:20(1G2) “Quiero una altra”. CC 12:31. (1G3) “Yo retallo el Mickey”- dice con voz infantil, Kik le quita las tijeras, se enfada. IP 15:38. 1G3) “Ponme: el Mickey, la Minnie i el petit dinosure” -le pide a La maestra-tutora 1 que le escriba el título de su mural a lápiz para repasarlo. IP
Sesión 2	17:42 (2p1) “Yo una pija también” –imita a Kik. CC 2:58(2P2) “Yo también voy a hacer carne”. CC 9:48 (2P2) - Miq dice que va a hacer lo mismo que Jon. CC 12:00 (2P2) “Yo también”- Imita a Kev que quiere hacer un jarro como Jon. CC 07:05 (2P3) “Vull fer un sillón como Kev”. Kev le ayuda. CC 08:20 (2P3) “Faré una ciutat”. IP 10:35 (2P3) “Voy a hacer un cañón, ¿vale?” IP



	<p>17:30 (2P3) “Vaig a fer una escalera”. IP 00:50 (2P4) “Faré un avió”. IP</p>
Sesión 3	<p>09:22(5G1) A ver ¿Qué he de escribir? –le pregunto- “Croquetes” IP 10:25 (5G1) “Les croquetes”. IP 10:42 (5G1) “Quin color t’agrada?” –le pregunto- “Verd”. IP 04:09 (5G2) “Jo ja sé el que faré, un guerrero samurái”...”Montando en un caballo y una espada y unas botas”. IP</p>
Sesión 4	<p>3:24 (4G1) “Yo también” - después que Kev vuelva a decir que lo pinta del Barça. CC 4:01 (4G1) “Yo también” - cómo Jon, cuando pide el color naranja para pintar su calabaza. CC 8:05 (4G1) “Yo también naranja y el plato lo pintaré verde”. IP 8:10 (4G1) “Las croquetas naranjas”. IP 12:58 (4G1) “¿De qué color vas a pintar las albóndigas?” –le pregunto- “Taronja”. IP 14:42 (4G1) “Totes les pintaràs taronges? Pots fer-ho d’altres colors” –le digo- “Vale, les pinto ara verdes”. IP 14:58 (4G1) “Com el d’ella o més fort?” –le digo- “més claret”. IP 16:53 (4G1) “Yo quiero verde”. IP 00:18 (4G2) “Ara faré rosa, amarillo i groc”. IP 2:26 (4G2) “La tapa la pintaré de verde”. IP 3:30 (4G2) “Yo lo quiero groc”. IP 6:32 (4G2) “Yo también quiero negro”. IP 8:40 (4G2) “Voy a mezclarlo para que quede negro”. IP 9:07 (4G2) “Yo voy a pintarlo todo”. IP 10:44 (4G2) “Yo lo quiero negro”. IP 11:54 (4G2) “Quiero negro para pintar tot això” – señalando sus croquetas. IP 13:58 (4G2) “Voy a pintar las mandonguilles del color del Barça, jo vull el color del Barça”. IP 15:37 (4G2) “Yo voy a poner més colors”. IP 17:02 (4G2) Cogiendo el plato- “jo vaig a rentar-ho”. IP 00:10 (4G3) “Quiero verde y amarillo”. IP 01:18 (4G3) Se enfada- “jo no pinto”. IP 02:35 (4G3) “Quiero verde”. IP 04:08 (4G3) “Quiero más, quiero más verde. IP</p>



<p>Sesión 5</p>	<p>09:22(5G1) A ver ¿Qué he de escribir? –le pregunto- “Croquetes” IP 10:25 (5G1) “Les croquetes”. IP 10:42 (5G1) “Quin color t’agrada?” –le pregunto- “Verd”. IP 04:09 (5G2) “Jo ja sé el que faré, un guerrero samurái”...”Montando en un caballo y una espada y unas botas”. IP</p>
<p>Sesión 6</p>	<p>01:46 (6G1) “Samurai”. IP 04:48 (6G1) “Jo faré un cavall”. IP 08:52 (6G1) “Quiero hacer un caballo para el samurái”. IP 04:06 (6G3) “Voy a hacer una granja con animales” – con los animales que ha traído Jon. IP 04:38 (6G3) “Cómo la faig, la vaquita?”. IP</p>
<p>Sesión 7</p>	<p>00:18 (7P1) “(7P1) “Voy a buscar los animales a la clase de los pequeños, que nos los dejen” – Kev y Miq se van solos a buscar los animales en volumen. IP 07:44 (7P2) “Li faré la teta”. IP 07: 53 (7P2) “Li faré la teta” (¿El caballo tiene tetas?). IP 08:03 (7P2) “Es una yegua”. IP 10:38 (7P2) “Este será el caballo que vola” (¿Quieres que sea un caballo que vuele?) “Sí... que lleve una cresta...mira un unicornio” –le ha puesto un cuerno y alas al caballo. IP 18:04 (7P2) “Dame el marrón”-para pintar el unicornio. IP 18:16 (7P2) “Las alas de color groc”. IP 01:08 (7P3) “Taronja” –quiere color naranja para pintar el unicornio. IP 05:09 (7P3) “Quiero pintar el cuerno de color éste” –señalando el azul. IP 05:30 (7P3) “Ara, el negre” –Sam ayuda a Miq. IP 07:46(7P3) “Quiero groc, el blanc i el negre”. IP</p>
<p>Sesión 8</p>	<p>05:47 (8.1) “Ya lo tengo Mar, farem un remolque con un hombre”. 8:14 (8.1) “Jo una màscara”. IP 00:47 (8.2) “¿Me ayudas?” (¿Cómo quieres hacerlo? ¿así?) “Sí”. PM 02:45 (8.2) “Ara vull, el traje de Pegaso”. IP 03:09 (8.2) “Quiero hacer una armadura... ¿me puedes ayudar a hacer una armadura?”. IP 07:14 (8.2) “Mar, vull una armadura”. IP 07:19 (8.2) “Amb la taronja”. IP 07:19 (8.2) “Jo vull una capa”. IP 03:43 (8.3) “¿Qué quieres hacerle?” –le pregunto. “Quiero hacerle una</p>



	<p>capa". IP 04:58 (8.3) –Engancho un alambre al cuello del unicornio para hacerle una capa y... “Lo quiero pasear, es un perrito”. IP 10:00 (8.3) “¿Qué quieres hacer?” –le pregunto. “Un perrito tapado”. IP 07:14 (8.4) (¿El próximo día qué? ¿Les construiremos un espacio para estos personajes?) “Sí”. PM 08:26 (8.4) (¿Y tú? En el cielo, querías que estuviera volando) “No, yo quiero que esté mi perrito en la playa” –quiere construir un escenario de playa. IP</p>
Sesión 9	<p>05:31 (9G1) “Mar este perro está en el circo”. IP 05:41 (9G1) “¿Qué quieres para trabajar?” –le pregunto. “Pintura”. IP 06:31 (9G1) “Quiero vermell” –pide ayuda. IP 13:43 (9G1) “Hem de posar los asientos”. IP 14:04 (9G1) “Animales”. IP 14:40 (9G1) “Esto es la taquilla” –le propongo hacerla con una caja: le comento que puede buscar una fotografía de una persona en una revista para que haga de taquillera/o. PM 10:11(9G2) “¿Ahora que falta?” “No sé, tú decides, puedes pintar la taquilla como Kev” –le digo. “Falta la bandera, y los asientos, y la sorra y todo. Falta la sorra también”. IP 17:33(9G4) Miq imita a Jon y tira la pintura roja a su pista directamente del bote. CC</p>
Sesión 10	<p>04:46(10G1)“Voy a buscar lo del circo” –y se va a la clase a buscar las pistas del circo que hicieron en la anterior sesión. IP 10:00 (10G1) “Falta la carpa y los tigres y señores en plastilina” –dice mientras enseño su pista. IP 13:08(10P2) “Tendremos que hacer la carroza del león” –dice mientras está viendo el circo del Calder- “Porque si no se escaparía” –comenta y le digo: “Muy bueno Miq”. IP 00:43(10G2) “Actuación número 1: sale un león, un señor con una pistola...-recojo lo que han ido diciendo ellos” -digo “y lo hiere” “¿luego vienen unos enfermeros y se lo llevan?” –les comento. “Sí, y el vaquero va montado a caballo”. IP 03:10 (10G2) “Siempre en un circo hemos dicho que había un presentador...” –les propongo. “el muñeco de Kik” “¡muy bueno!” –felicito a Miq.. IP 04:32 (10G2) “Saps que necessitarem? Un vaquero”. “¿eso sería otra actuación? Actuación número 2... -digo. IP 05:00(10G2) “Necessitarem plastilina para hacer el león”. IP</p>



	<p>05:35(10G2) "Taronja" –quiere hacer un tigre de bengala. IP 07:31(10G2) "Necesitaremos un nombre para nuestro circo" "sí señor" –le digo. "el gran circo americano" 07:50 (10G2) "el circo Nicolás". IP 09:54 (10G2) "Un cocodrilo también para que te coma". IP 09:40 (10G2) "Plastilina para hacer el león ¿de qué color?" le pregunto. "Taronja". IP 10:29 (10G2) "El vaquero contra el camell" "un momento: actuación número dos" –digo. "El vaquero contra el camell". IP 10:45 (10G2) "y un cocodrilo". IP 11:10 (10G2) "Al cocodrilo lo coge un señor y lo levanta...sale el hombre, construimos una caja de cristal... construimos un cocodrilo...". IP 12:44 (10G2) "Una jaula del león". IP 13:12 (10G2) "La 3" "un momento que escribo" –le digo. "La 3 es, construim un hombre atado en una carroza y van corriendo" -esa la han visto en el circo del Calder. IP 13:40 (10G2) "El elefante" -también ha salido el elefante en el vídeo "el elefante". IP 13:50 (10G2) "El elefante y un señor que le da, vamos chico." "¿Y con qué le da?" –le dice La maestra-tutora 2) "con un làtig". IP 16:15 (10G2) "El chino". IP 01:38 (10G3) "Necesitaremos cadires pa los chicos" "¡muy bien!" –le digo. IP 02:26 (10G3) "Mar, los chinos y los caballos". IP</p>
<p>Sesión 11</p>	<p>12:56 (11G1) "El circo se llama circo americano". IP 14:14 (11G1) "Necesitamos una alfombra". IP 14:44 (11G1) "Los chinos también tenemos que hacer" "Todo no nos va a dar tiempo" –le digo. IP 17:45 (11G1) "Quiero montarlo, el circo". IP 11:14 (11G2) "Yo el vaquero". IP 11:56 (11G2) "¿Tú no quieres hacer el señor con pistola?" –le propongo ". No, yo quiero hacer el vaquero y el caballo". IP 12:19 (11G2) "Eso es de la segunda actuación ¿quieres hacer el león?" –le pregunto . "Vale, el león". IP 02:09 (11G3) "¿Tu el león?"-le pregunto, quiere dibujarlo primero como Sam y Kev. Asiente, coge el folio y se pone a dibujar. PM 03:43 (11G4) Coge una botella de plástico "¿qué vas a hacer con eso?" –le pregunto "La jaula". IP</p>



<p>Sesión 12</p>	<p>13:48 (12G1) “Voy a hacer las ruedas para el carro” –refiriéndose a la jaula que había hecho con la botella de plástico. IP 05:54 (12G2) Le propongo hacer las ruedas con tapones de botella. “Vale” Le digo: “Busca 4 que sean iguales”. PM 09:25 (12G2) “Me ayudas” Le pregunto: “¿Qué quieres?”. “Hacer un agujero a cada tapón para hacer las ruedas”. IP 1:53 (12G3) “Falta el remolque” Le digo: “Pues venga ahora ya sabes cómo se hace”. IP 11:59 (12G3) “Ahora hemos de enganchar el carruaje”. IP</p>
<p>Sesión 13</p>	<p>14:14 (13G1) Miq coge una botella de Coca-cola “Quiero hacer un león” –dice. IP 16:00 (13G1) “¿Qué estás haciendo?” –le pregunto. “Les potes”. IP 00:17 (13G2) “Le podemos poner esto de patas” -le enseño tapones de corcho. “Val”. PM 04:17 (13G2) “Ahora la cola” –le digo. “Sí”. PM 06:30 (13G2) “La cabeza del león, ayúdame” –me dice Miq con su construcción en la mano. IP 10:00 (13G2) “Le estoy poniendo el pelo a mi caballo”. IP 11:21 (13G2) “Mar, qué me faltan sólo los pelos del caballo”. IP 01:12 (13G3) “Mira Mar el alambre” Le digo: “lo has encontrado” -quiere hacer las riendas del caballo igual que hizo con su perro. IP</p>
<p>Sesión 14</p>	<p>13:10 (14G3) “Ho faig jo” –quiere hacer la estrella con plantilla, como he mostrado y ha repetido Sam y Kik. PM</p>
<p>Sesión 15</p>	<p>03:36 (15G1) “Yo taronja, Mar” –cartulina para hacer las plantillas del decorado. IP 17:00 (15G2) “Veiem ara els vídeos dels Payasos de la tele”? IP</p>
<p>Sesión 16</p>	<p>09:19 (16G1) “Podríem fer un altre” –se refiere a otro trozo de decorado. IP 00:18 (16G3) “Voy a hacer una trompeta”. IP</p>
<p>Sesión 17</p>	<p>15:20 (17G2) “Lo pintamos todo” –deja de usar las plantillas y pinta sólo con el rodillo. IP</p>
<p>Sesión 18</p>	<p>16:10 (18G1) “Me quiero disfrazar de Samurái”. IP 01:30 (18G2) “Me faltan los pantalones”. IP</p>

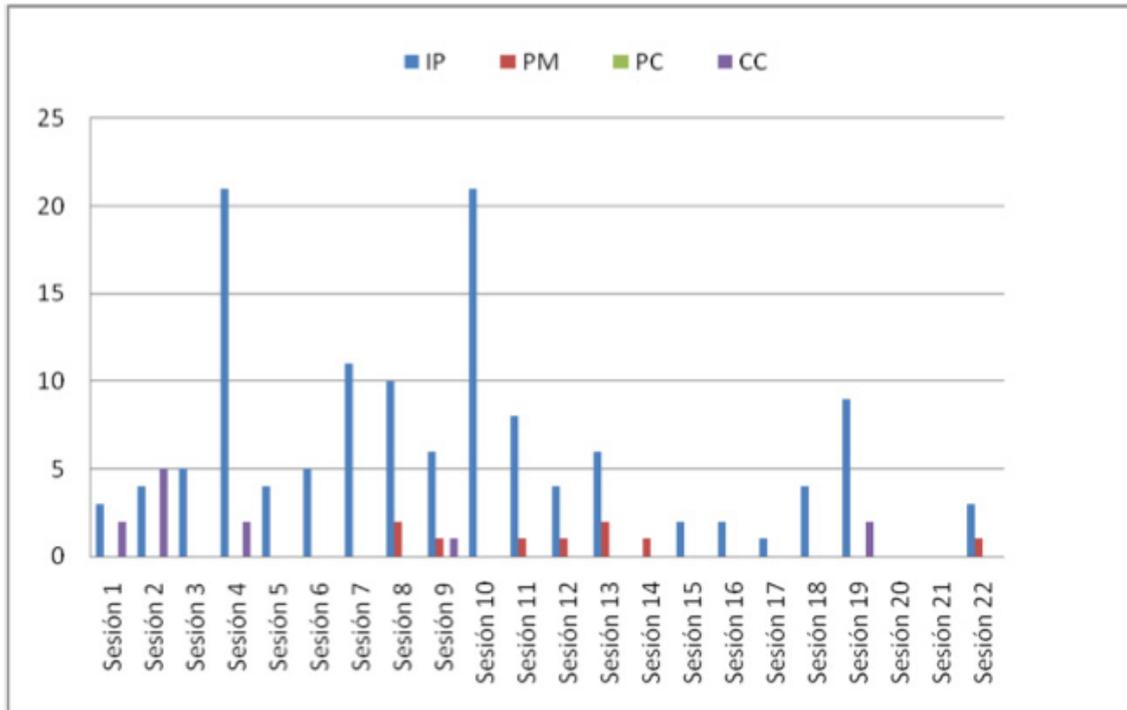


	<p>02:52 (18G2) “Necesito una espada”. IP 03:36 (18G3) “Me voy a hacer la funda para la espada”. IP</p>
Sesión 19	<p>00:12 (19P1) “Podemos bailar la canción del Chiki-chiki” –dice cuando estamos repasando lo que haremos como actuación de circo. IP 06:50 (19G1) “Quiero de IronMan”. IP 09:45 (19G1) “Me voy a disfrazar de super-héroe” -dice Miq. “Y qué te estás haciendo” –le pregunto. “Una capa”. IP 11:25 (19G1) “A construirla, la máscara, el cinturón, las botas, la camiseta y el pantalón”. IP 12:55 (19G1) “Haré un pantalón como el Kik y una chaqueta como el Kik”. CC 14:27 (19G1) “Quiero de luchador como el Kik”. CC 01:12 (19G2) “Quiero hacer unos guantes de boxeo”. IP 03:56 (19G2) “Quiero una chaqueta”. IP 05:00 (19G2) “Con esto, una gorra”. IP 05:58 (19G2) “Un cinturón”. IP 07:15 (19G2) “Un braçalet”. IP</p>
Sesión 20	
Sesión 21	
Sesión 22	<p>04:06 (22.1) “El jardí”. PM 09:17 (22.1) “Quiero un perro”. IP 13:21 (22.1) “Yo también quiero un altre perro”. IP 14:22 (22.1) “Joguines”. IP</p>

La siguiente gráfica indica la presencia del indicador 1 en sus cuatro modalidades: por iniciativa propia, ante la propuesta de la maestra, de un compañero o por copia de un compañero. Como en el caso de Jon, Miq no *comunica ningún objetivo/propuesta* que le proponga un compañero.



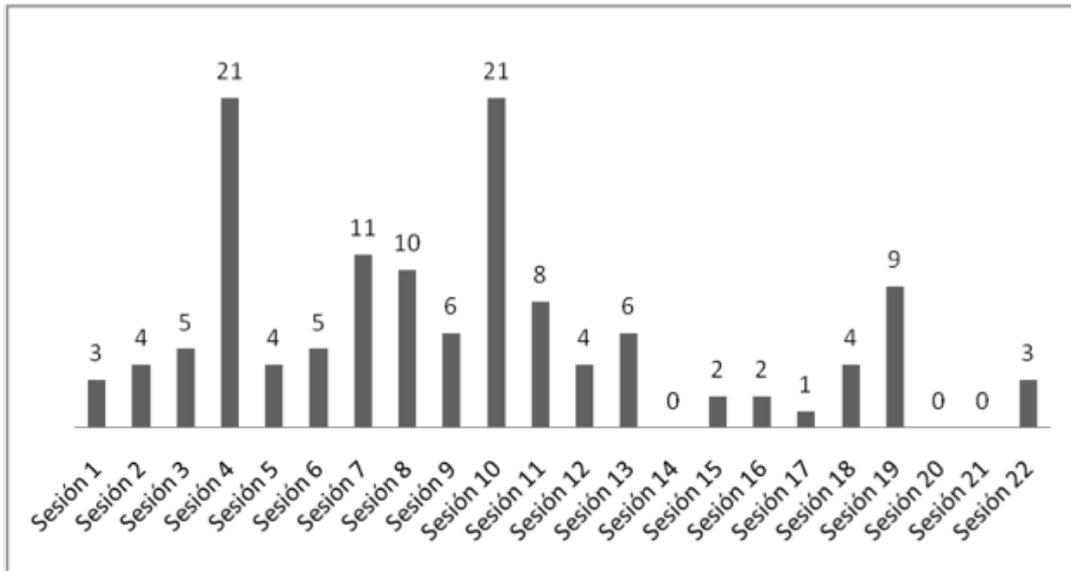
Gráfica 7.32. Modalidades del indicador 1. Comunica objetivos/propuestas. Miq



Como se observa por la gráfica anterior, la modalidad del indicador 1 que más se da en Miq son aquellos *objetivos/propuestas que comunica por iniciativa propia* que presentamos en las sesiones correspondientes.



Gráfica 7.33. Indicador 1 Comunica objetivos/propuestas. Miq
Por iniciativa propia. IP



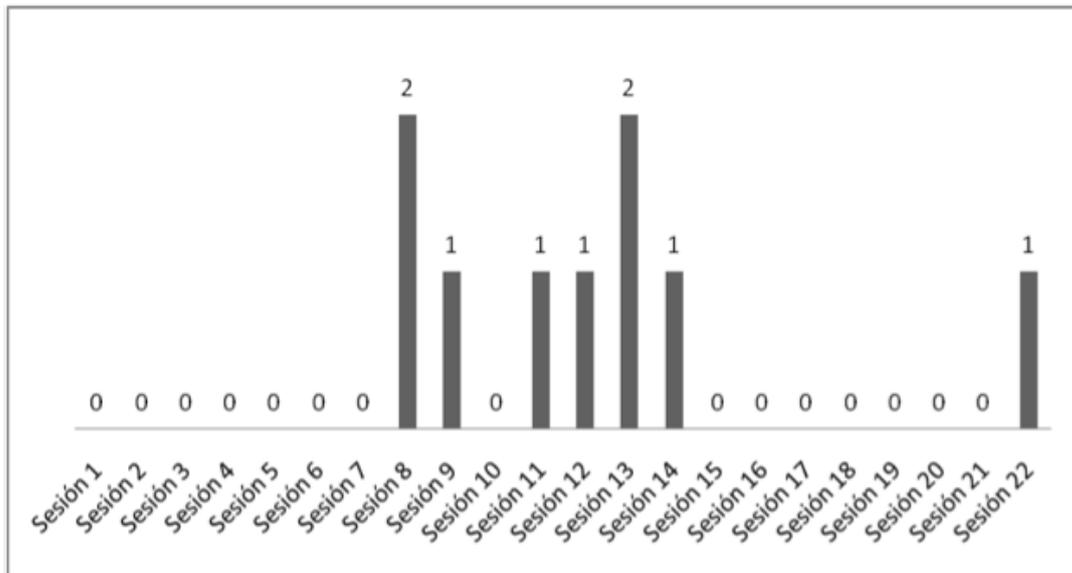
A lo largo de la secuencia didáctica Miq comunica 150 objetivos/propuestas de los cuales 129 son por iniciativa propia, sin ninguna intervención exterior.

La siguiente gráfica muestra la cantidad de comportamientos *comunica un objetivo* de Miq ante la propuesta de la maestra.



Gráfica 7.34. Indicador 1 Comunica objetivos/propuestas. Miq

Ante una propuesta de la maestra. PM

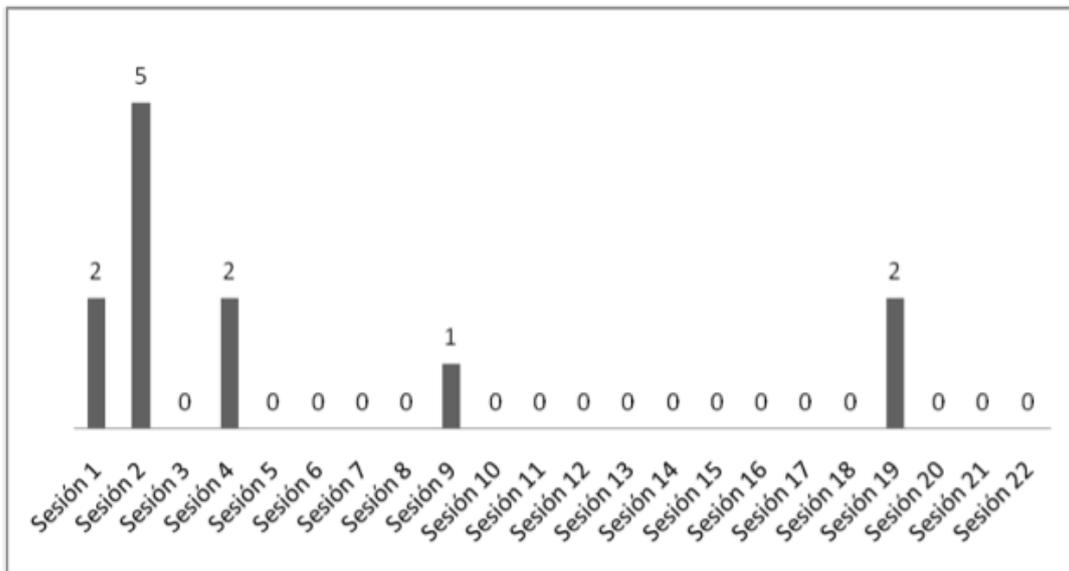


Miq únicamente *comunica 9 objetivos/propuestas ante una propuesta de la maestra*. Y ninguno tras la propuesta de un compañero.

A continuación se presenta la gráfica que presenta cuándo y cuántas veces Miq *comunica un objetivo/propuesta* resultado de la copia de un compañero.



Gráfica 7.35. Indicador 1. Comunica objetivos/propuestas. Miq
Copia de un compañero. CC



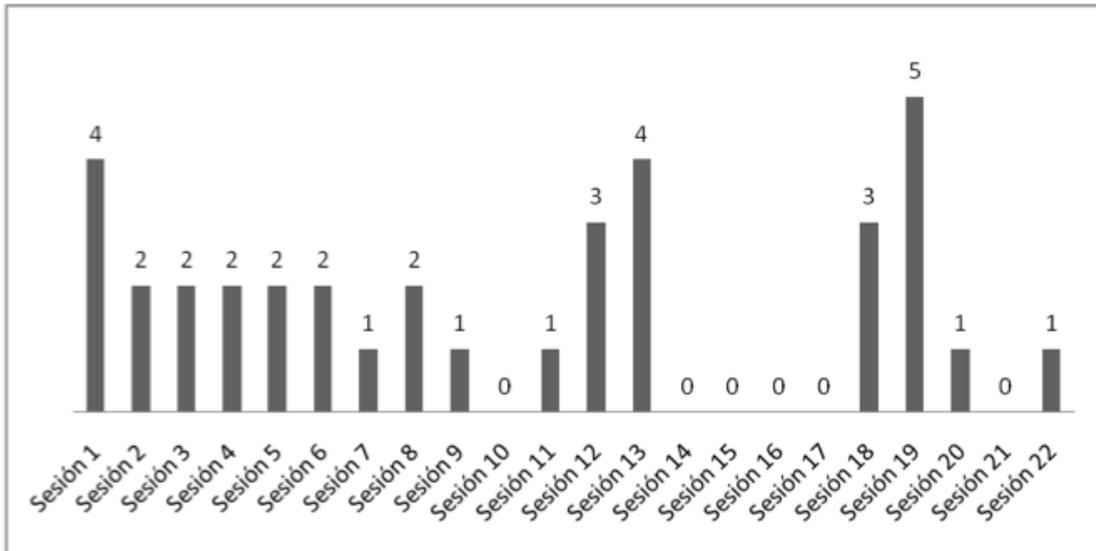
En 12 ocasiones Miq *comunica un objetivo/propuesta después de comunicarlo un compañero*. Resulta un hecho destacable que esto ocurra al inicio de la secuencia y casi desaparezca al final. Podría demostrar un nivel más alto de confianza en sí mismo y más facilidad en la generación de ideas desde su propia iniciativa, como ocurre en la mayoría de los alumnos. Y una mayor facilidad en la expresión personal por medio del lenguaje artístico: visual y plástico, no necesita copiar a otros.

7.3.4.2.- Análisis del indicador 2: *Logra los objetivos que ha comunicado. Miq*

La siguiente gráfica indica las veces que Miq *logra los objetivos que ha comunicado* previamente a lo largo de la secuencia didáctica.



Gráfica 7.36. Indicador 2. Logra los objetivos que ha comunicado. Miq



Miq es capaz de lograr 36 de los 150 *objetivos/propuestas comunicados*.

A continuación presentamos las transcripciones de los comportamientos que indican Logra los objetivos que se ha comunicado:

Tabla 7.32.- Indicador 2. Miq

HABILIDADES PARA ESTABLECER Y CONSEGUIR OBJETIVOS	
Logra los objetivos que se ha comunicado	
Miq	
Sesión 1	<ul style="list-style-type: none"> . Su mural lo realiza en la cartulina naranja. . Consigue la fotografía de una mujer. . Recorta una fotografía de Mickey.y la pega en su mural.



	. Consigue escribir el Mickey, la Minnie i el petit dinosure.
Sesión 2	05:19 (2P3) Acaba el jarro. 15:00 (2P3) Acaba el cañón.
Sesión 3	“Aquí estan les croquetes” “Són 45...” -Ha hecho más croquetas.
Sesión 4	9:25 (4P4) “Yo he hecho una croqueta” –dice Miq- “¡Has hecho muchas!” –le digo, las contamos y las clasificamos: tres de puerros, tres de zanahoria y cuatro de verduras. 10:38 (4P4) “Y un plato” -comparamos con el primer plato que hizo, sólo el perímetro del plato, se caían las croquetas.
Sesión 5	Consigue hacer el cartel para su pieza de color verde. Consigue escribir “les croquetes”.
Sesión 6	00:25 (6G3) Consigue hacer el caballo y monta al personaje “el guerrero samurai”. 16:14 (6G3) “He hecho una granja con animales”.
Sesión 7	15:50 (7P2) Acaba el unicornio, el caballo inicial con cuernos y alas.
Sesión 8	02:44 (8.2) Consigue hacer una máscara a su unicornio. 02:58 (8.3) “Mar, ya está mi caballo” – con telas encima lo da por acabado.
Sesión 9	Consigue hacer la pista del circo. Consigue hacer la taquilla. Consigue buscar la fotografía de una taquillera en una revista. Consigue pegarla en la taquilla. Consigue hace la pista con arena.
Sesión 10	
Sesión 11	06:28 (11G4) Verbaliza que ya ha hecho la jaula con una botella de plástico.



Sesión 12	12:00 (12G3) Consigue acabar la jaula. 12:00 (12G3) Consigue acabar el carruaje. 16:13 (12G3) Consigue unir la jaula con el carruaje –se lo mostramos a todos.
Sesión 13	03:30 (13G2) Consigue enganchar las cuatro patas a la botella de Coca-cola, lo que será su león. 07:57 (13G2) Consigue, con mi ayuda, ponerle la cabeza (¿Y la cua?) 08:28 (13G2) Consigue ponerle la cola, es muy larga. 9:42 (13G3) Consigue ponerle las riendas a su caballo con alambre y con mi ayuda.
Sesión 14	
Sesión 15	
Sesión 16	
Sesión 17	
Sesión 18	Consigue disfrazarse de Samurái. Consigue hacer la espada. Se hace un cinturón para poner la espada.
Sesión 19	01:12 (19G2) Se pone un pantalón corto y una cinta en la cabeza. Se hace la chaqueta. Consigue hacerse una gorra. Se hace el cinturón. Se pone un brazalete.
Sesión 20	00:27 (20.2) Consigue hacer su tambor y decorarlo.
Sesión 21	
Sesión 22	11:12 (22.2) Acaba la lámina, engancho un camello, un caballo y juguetes.

En las sesiones iniciales, Miq es capaz de lograr hacer un plato de albóndigas, un caballo

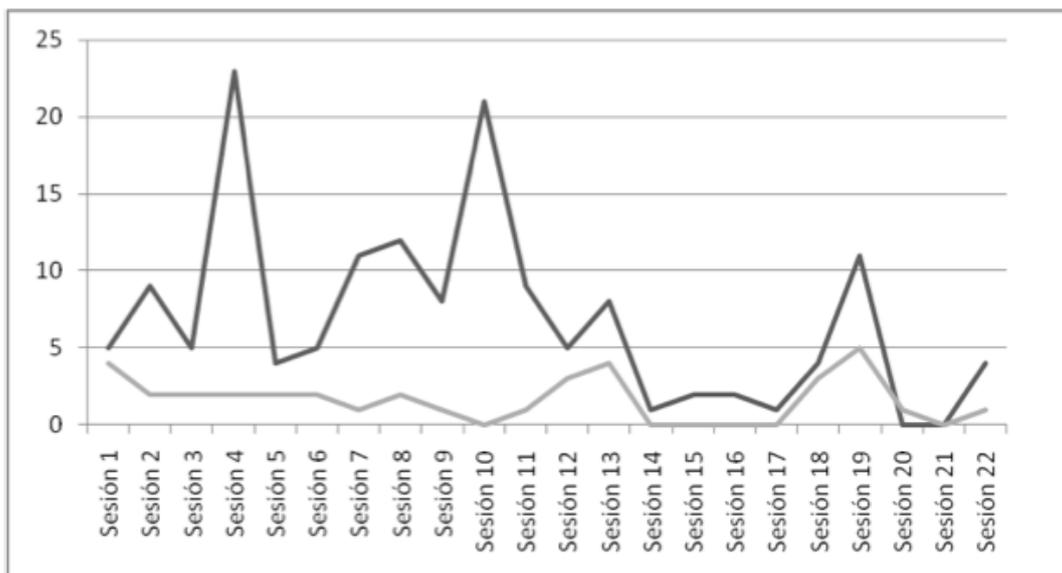


que se convierte en unicornio y después en perro, una pista de circo, un collage con fotos que le interesan, pintar un perro, etc. Al final de la secuencia consigue construir un caballo con su jaula con material de reciclaje. Sigue necesitando la ayuda del adulto en estas sesiones de construcción, actitud que disminuye en las últimas sesiones en las que es capaz, totalmente solo, de confeccionarse un disfraz de samurái y de participar tomando decisiones en la representación del circo. En la última sesión que es muy parecida a la primera (realización de un collage) trabaja autónomamente.

Análisis indicador 1 y 2 Miq

A continuación la siguiente gráfica nos muestra la presencia del indicador 1 y 2 a lo largo de la secuencia didáctica, y nos permite observar como las líneas convergen al final, indicando como Miq es capaz de comunicar objetivos y conseguirlos, a diferencia de al principio de la secuencia cuando comunica muchos pero consigue pocos.

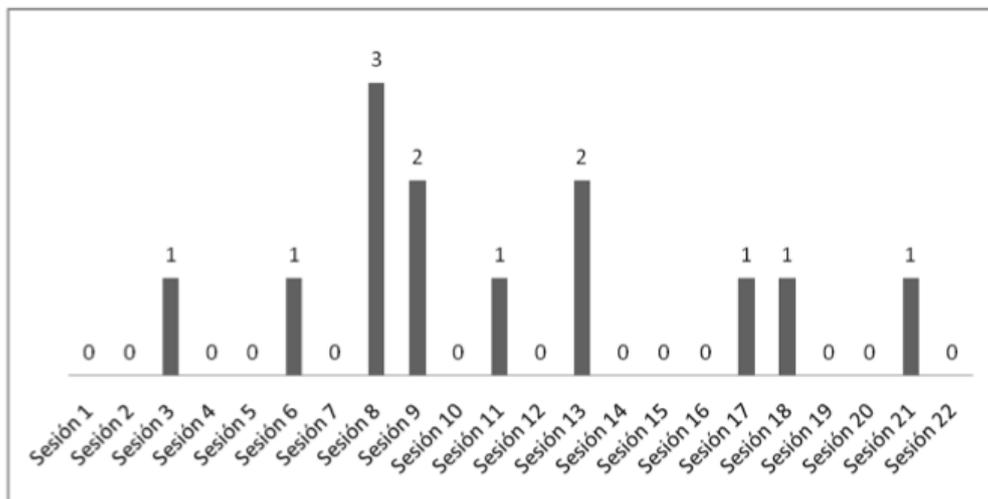
Gráfica 7.37. Indicador 1 y 2: Miq



Al igual que en los resultados generales de los indicadores las líneas de la comunicación y el logro convergen al final de la secuencia.

7.3.4.3.- Análisis del indicador 3: *Identifica un problema, es capaz de analizarlo, actúa para solucionarlo y lo consigue. Miq*

Gráfica 7.38. Indicador 3: *Identifica un problema, es capaz de analizarlo, actúa para solucionarlo y lo consigue. Miq*



Miq consigue en 13 ocasiones el indicador 3, de la manera que indica las transcripciones de la tabla posterior.



Tabla 7.33. Indicador 3. Miq

HABILIDADES PARA ESTABLECER Y CONSEGUIR OBJETIVOS	
Identifica un problema, es capaz de analizarlo, actúa para solucionarlo y lo consigue	
Miq	
Sesión 3	08:05 (3G2) Miq hace un plato para las croquetas con sólo el perímetro, nos damos cuenta de que no sirve de plato, las croquetas se caen, lo observa y construye otro, consigue que no se caigan las croquetas.
Sesión 6	Miq necesita un caballo como referente, le digo que vaya a buscar uno en volumen "...no un dibujo, un volumen, un juguete". Marcha del taller. 14:34 (6G1) Vuelve con dos caballos y dice que se los ha dejado Georgina, una maestra.
Sesión 8	02:29 (8.1) Necesita algodón para hacer el decorado de su unicornio, se va a pedirlo a la encargada del botiquín. 02:50 (8.1) Vuelve con el algodón. 05:24 (8.3) Se le rompe la pata al unicornio "Ho enganxem?" "¿Qué necesitamos para engancharlo?" –le digo. "Cola" –contesta Kik, le digo que es muy listo. He de ayudarle a pegar la pata. 11:34 (8.3) Vuelve a romperse la pata y consigue pegarla.
Sesión 9	00:31 (9G1) Rompe las alas del unicornio para convertirlo en perro. 05:01 (9G2) Encuentra una fotografía de una persona para su taquilla, se da cuenta que no cabe y decide tirarla y buscar otra. 06:26 (9G2) "No sé si cabrá" –dice. "Pruébalo" –le propongo. Consigue encontrar una de la medida correcta y pegarla.
Sesión 11	12:31 (11G3) Quiere ir a buscar un león de juguete para fijarse como es y construir el suyo. 18:00(11G3) Miq vuelve con su león de juguete para utilizar de modelo.
Sesión 13	05:03 (13G1) Al perro de barro de Miq, en el ensayo de la actuación se le



	<p>rompe una pata, coge cola blanca y lo pega –le ayuda La maestra-tutora 2, pero él ha tenido la idea de cómo solucionar el problema. 04:30 (13G3) Necesitamos un punzón. “Voy a buscarlo a otra clase” –y marcha del taller. 05:40 (13G3) Vuelve al taller con un punzón.</p>
Sesión 17	<p>09:28 (17G3) Miq no puede limpiar los utensilios de pintura en la clase porque está Kev, Llu y Sam, decide irse al lavabo.</p>
Sesión 18	<p>04:04 (18G2) Quiere hacerse una espada, decide hacerla de cartón, lo busca y entre los dos la hacemos. Lo considero problema porque no había ningún material en ese momento para hacerse la espada y él consigue el material.</p>
Sesión 21	<p>02:17 (21.2) Miq dice que las entradas han de estar numeradas y también los asientos de la clase para saber donde se han de sentar. Lo hacemos.</p>

7.3.4.4.- Reflexiones finales. Miq

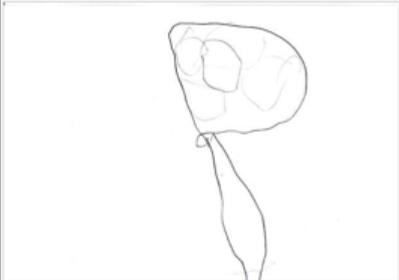
Como resumen en relación a la presencia de los tres indicadores en Miq, durante la secuencia didáctica observamos que es capaz de comunicar 150 objetivos/propuestas, de los cuales 129 son por iniciativa propia, 9 ante la propuesta de la maestra y 12 que copia de un compañero. Es capaz de conseguir 36 de los 150 objetivos/propuestas verbalizados y logra la resolución de 13 problemas (alguna o todas las partes de un proceso de resolución de problemas).

De los informes escolares y médicos previos al taller de creación se desprende la información de que Miq se muestra angustiado en ocasiones y tiende a romper cosas, a salir del aula, se muestra agresivo con sus compañeros, etc. Acciones que demuestran poca autorregulación y que no ocurren en ningún momento en el taller de creación. Esto indica una mejora en el componente de la autodeterminación: Habilidades de autocontrol y autorregulación.

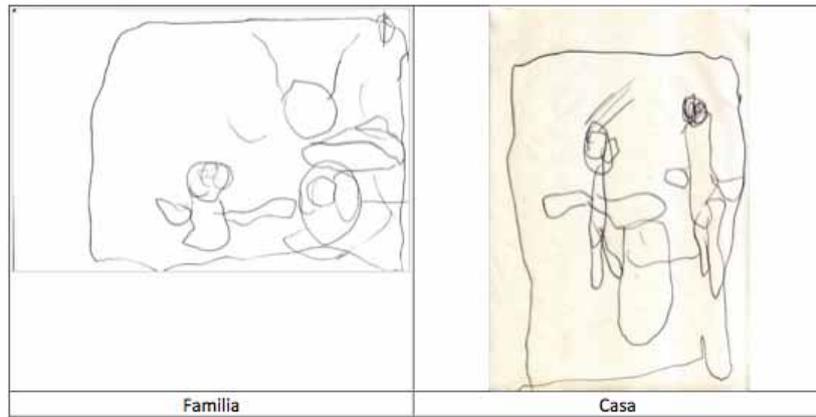


Como muestra de la evolución del proceso educativo de Miq, a lo largo del curso escolar en el que se realizó el proyecto de creación artística, presentamos los resultados, dibujos, del test proyectivo que se pasó al alumno a principio de curso y al final.

Tabla 7.34.- Dibujos comparativos del test proyectivo de Miq

Inicio de curso	Final de curso
	
Árbol	
	
Persona	





Los primeros dibujos podrían pertenecer a un niño de 2 o 3 años: gran desproporción de la cabeza y el cuerpo, tamaño grande, muy infantil, trazo fuerte pero inseguro, etc. Se observa gran inmadurez en todos aunque en los de la segunda sesión, la representación de la figura humana es más realista, más madura: hay cabeza, cuerpo, extremidades, pero siguen sin aparecer manos y pies y los elementos de la cara quedan confundidos.





7.3.5.- Análisis de comportamientos que muestran la autodeterminación en Sam

Tenía 11 años (02-02-1996) cuando iniciamos el taller de creación artística. Era el primer curso que asistía a la escuela de EE. Sam es derivada por el pediatra en 1998 al Servicio de Salud Mental, cuando se detectan dificultades intelectuales y de conducta. Le costaba seguir el ritmo de sus compañeros. Tiene habilidades básicas de comunicación pero se observa dificultad en el lenguaje tanto a nivel comprensivo como expresivo. Está en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.

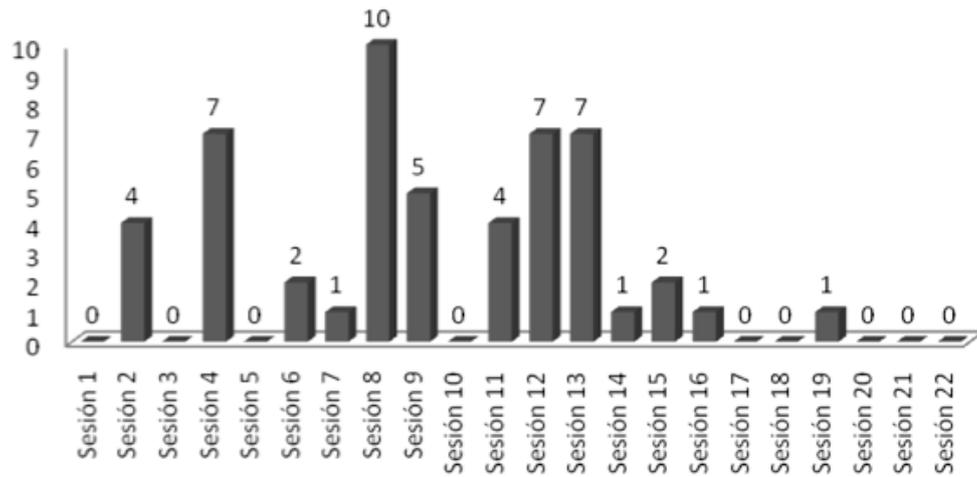
Un factor importante a tener en cuenta en el análisis de Sam es la poca participación en el taller, 16 de 22 sesiones.

7.3.5.1.- Análisis del indicador 1: *Comunica objetivos/propuestas.* Sam

La siguiente gráfica indica las veces que Sam *comunica objetivos/propuestas* durante la secuencia didáctica.



Gráfica 7.39. Indicador 1 Comunica objetivos/propuestas. Sam



Como hemos comprobado en el análisis general del indicador 1 también en Sam se da más en las primeras que en las últimas sesiones. En total, 52 veces *comunica objetivos/propuestas*. En la sesión 8 Confección de ropa para los personajes de barro Sam muestra el indicador en 10 ocasiones; en la sesión 4 Se pintan las figuras de barro, en la 12 y la 13 Construcción de elementos de circo (2 y 3) en 7 ocasiones.

A continuación presentamos las transcripciones de los comportamientos que indican *Comunica objetivos /propuestas*:



Tabla 7.35. Indicador 1. Sam

HABILIDADES PARA ESTABLECER Y CONSEGUIR OBJETIVOS	
Comunica objetivos/propuestas	
IP, por iniciativa propia. PM, ante una propuesta de la maestra. CC, copia de un compañero	
Sam	
Sesión 1	
Sesión 2	17:35 (2P1) “¿Qué vas a hacer?” –le pregunto- “Un puente”. IP 02:28 (2P2) “¿Estás haciendo ahora el río?” –le comento y me contesta que sí. PM 10:04 (2P2) “¿Qué vas a hacer?” –le pregunto- “Una pizza”. IP 02:46 (2P3) “¿Quieres hacer tu uno Sam?” –le digo refiriéndome a los jarros que hacen sus compañeros, asiente. PM
Sesión 3	
Sesión 4	4:01 (4G1) “Yo también” - después de pedirlo Jon. CC 9:32 (4G1) “Azul”. IP 10:30 (4G1) “¿Quieres verde?” –le pregunto- “Sí”. PM 11:36 (4G1) “¿Quieres más clarito?” “Sí”. PM 11:53 (4G1) “¿Todo lo vas a pintar en verde?” –le pregunto. “Sí”. PM 2:40 (4G2) “¿Qué color quieres ahora?” –le pregunto. “Rojo”. IP 04:43 (4G3) “¿Ya lo dejas así? ¿Naranja?”. Asiente- quiere pintar de color naranja. IP
Sesión 5	
Sesión 6	04:40 (6G1) “Un chico”. Le digo –“¿Quieres hacer un chico?” “Sí” -contesta. IP 09:06(6G3) “Sam ¿Qué haces?” –le digo- “Un asiento”. IP
Sesión 7	07:37 (7P1) “Yo naranja” –empieza a pintar su personaje. IP 10:02 (7P1) – Se le rompe el pie al personaje.



<p>Sesión 8</p>	<p>17:20 (8.1) “¿Le quieres poner falda?” –le pregunto. “Sí”. PM 01:10 (8.2) “Mira” –me dice. “¿Qué es esto?” –le pregunto. “Una camiseta” –me dice. “¿Quieres hacer una camiseta?” –le digo. “Sí”. PM 03:39 (8.2) “¿Quieres hacer una camiseta blanca?... ¿Con blanco?” –le propongo. “Sí”. PM 04:01 (8.2) “¿Quieres que hagamos una camiseta como ésta?” –le pregunto. “Sí” –le enseño una camiseta de verdad, que desmontamos para que entienda de qué manera está construida y nos ayudará a hacer el patrón. PM 17:40 (8.2) “Sam ¿qué le estás haciendo? ¿Un gorro?” –le digo. “Sí”. IP 08:12 (8.3) Le quiero hacer un lazo. IP 08:32 (8.3) “¿Qué estás haciendo ahora?” –le pregunto. “Estoy haciendo un traje”. IP 11:57 (8.3) “Quiero hacer los zapatos”. IP 13:42 (8.3) –No le salen los zapatos (Te ayudo el próximo día, hemos de recoger). 07:14 (8.4) “¿El próximo día qué?” –digo. ¿Les construiremos un espacio para estos personajes?” “Sí”. PM 07:30 (8.4) “¿Dónde puede estar tu personaje?” –le pregunto. “En la playa” – quiere construir el escenario de una playa. IP</p>
<p>Sesión 9</p>	<p>05:42 (9G1) “Yo también”- quiere pintura para hacer su escenario. CC 05:50(9G1) “Esta mujer ¿dónde está?” –le pregunto. “En la playa” “¿Está bañándose en la playa con tanta ropa? o ¿paseando?” –le pregunto. “Está paseando”. IP 06:34 (9G1) “Yo quiero el otro”- refiriéndose al bote de témpera. IP 00:08 (9G2) “¿Qué quieres ahora?” –le pregunto. “Amarillo”. “¿Para?” –le vuelvo a preguntar. “Para el cielo”. IP 02:40 (9G3) “Puedes poner arena y colocar a la señora, sino parece que esté volando por el cielo ¿quieres marrón?” –le propongo. “Sí”. PM</p>
<p>Sesión 10</p>	
<p>Sesión 11</p>	<p>10:58 (11G2) “¿Sam quieres trabajar con nosotros en el circo?” –le pregunto. “Sí”. PM 11:00 (11G2) “¿Te atreverás a hacer un personaje?” –le cuestiono. “Sí”. PM 14:04 (11G2) “Nos queda el enfermero y la jaula” –digo. “Yo el enfermero”. IP 01:59 (11G3) “¿Quieres dibujar primero el enfermero?” –le pregunto. “Sí”. PM</p>



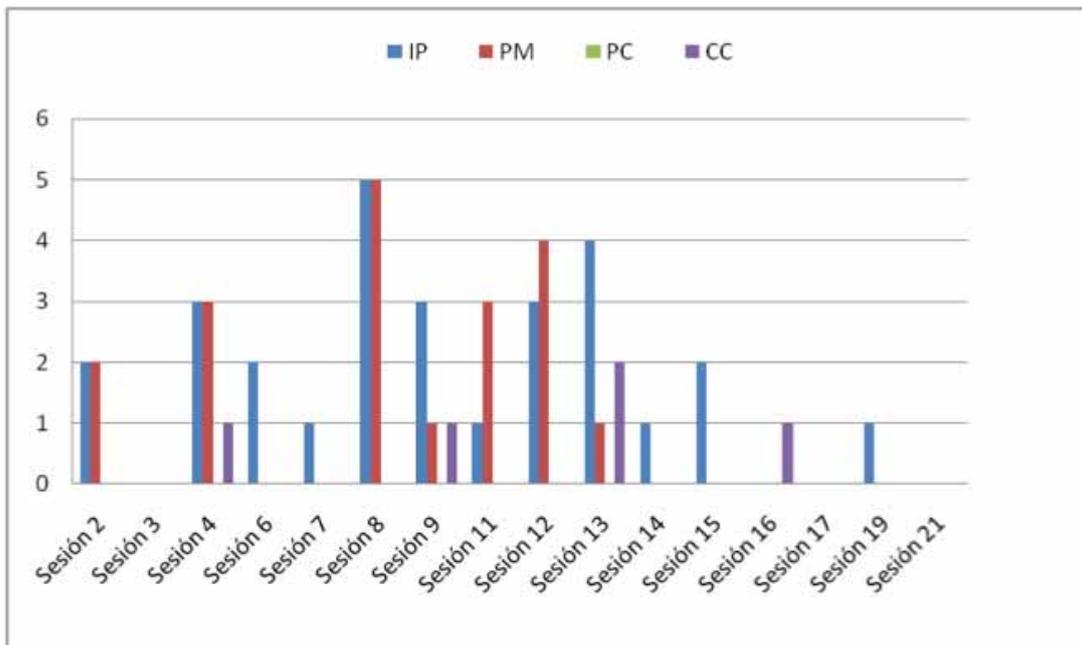
<p>Sesión 12</p>	<p>15:18 (12G1) “Me faltan las piernas”. IP 15:40 (12G1) Le comento a Sam que necesitará otro tetra brick para pegar las piernas. “Vale”. PM 03:13 (12G2) (¿Qué está haciendo la Sam?) “las piernas” –de su enfermero. IP 04:33 (12G2) Sam está construyendo las piernas con dos objetos diferentes le comento que se mire sus piernas y le digo que son más o menos iguales, que estaría bien buscar dos objetos iguales. “Vale”. PM 12:49 (12G2) Le comento: “Para qué sea un enfermero ¿qué llevan normalmente los enfermeros en la cabeza?” “No sé” Le digo: “Si lo sabes” “Un sombrero” – responde. “¿De qué color?” –le pregunto. “Blanco” “Pues venga” –la animo. IP 16:44 (12G2) Le pregunto: “¿Ya has acabado?”. “Sí” Le comento: “¿No tenías que hacer el gorro blanco?” “¡Ah! Sí”. PM 00:05 (12G3) “Ya he acabado” Le pregunto: “¿Ya has acabado?...podrías hacerle el símbolo del enfermero...para reconocerlo, una cruz roja o verde” ¡Vale! PM</p>
<p>Sesión 13</p>	<p>09:11 (13G1) Decide hacer otra cara a su enfermero “Voy a hacerle los ojos con chapas” –como el personaje de Kev. CC 13:29 (13G1) Me enseña un corcho “Mira la boca” Le digo: “Perfecto” –como hizo Kev en su pistolero. CC 01:18 (11G3) “Le voy a poner un poco de ropa” –refiriéndose a su enfermero. IP 05:26 (11G2) “¿Qué estás intentando? ¿Hacer una chaqueta para el enfermero)? –le pregunto. “Sí”. PM 17:20 (11G2) “¿Qué le falta al enfermero?” –le cuestiono. “Los brazos”. IP 08:10 (11G3) “¿Le estás poniendo un bigote?” –le digo. “Sí”. IP 08:35 (11G3) “¿Qué le falta?” –le pregunto. “La nariz”. IP</p>
<p>Sesión 14</p>	<p>01:13 (14G3) “He de hacer una cama” Le digo: “Una camilla”. “Eso”. IP</p>
<p>Sesión 15</p>	<p>04:13 (15G1) “Yo verde, Mar” –cartulina para hacer las plantillas del decorado. IP 15:50 (15G1) “Yo una estrella” -la forma de su plantilla. IP</p>
<p>Sesión 16</p>	<p>9:22 (16G1) “Podemos hacer una más y un circo”-refiriéndose al decorado. CC</p>
<p>Sesión 17</p>	
<p>Sesión 18</p>	
<p>Sesión 19</p>	<p>02:04 (19G2) “¿Puedo hacerme un gorro con esto?” –le contesto que sí. IP</p>



Sesión 20	
Sesión 21	
Sesión 22	

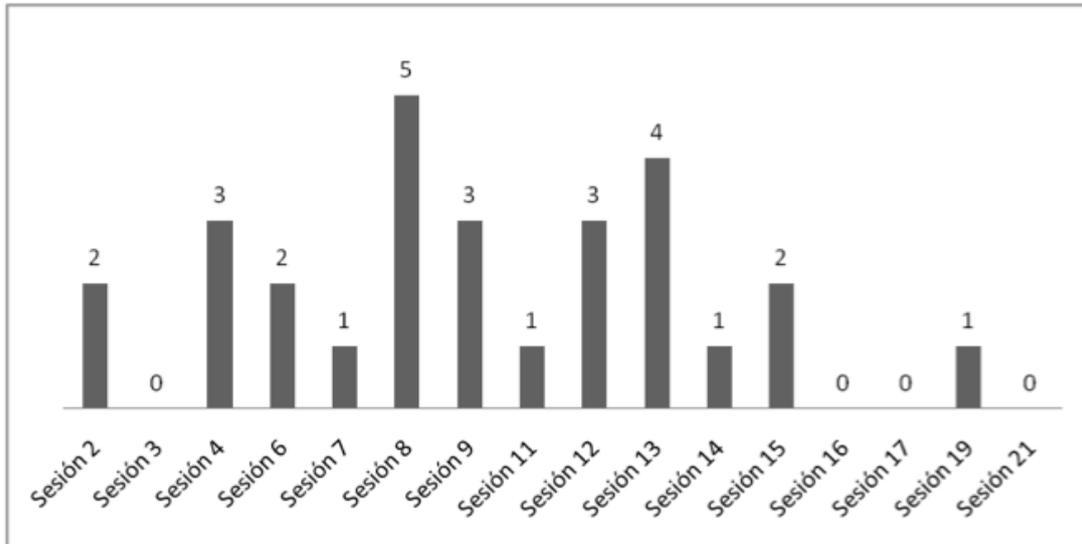
La siguiente gráfica indica la presencia del indicador 1 en sus cuatro modalidades: por iniciativa propia, ante la propuesta de la maestra, de un compañero o por copia de un compañero. En el caso de Sam no se muestra en ninguna ocasión el indicador 1 en la modalidad de comunicar un objetivo/propuesta ante la propuesta de un compañero. Y únicamente en 5 ocasiones copia de un compañero.

Gráfica 7.40. Modalidades del indicador 1 Comunica objetivos/propuestas. Sam



La siguiente gráfica muestra la cantidad de comportamientos comunica un objetivo propuesta por iniciativa propia de Sam y la sesión en que se producen.

Gráfica 7.41. Indicador 1 Comunica objetivos/propuestas. Sam
Por iniciativa propia. IP

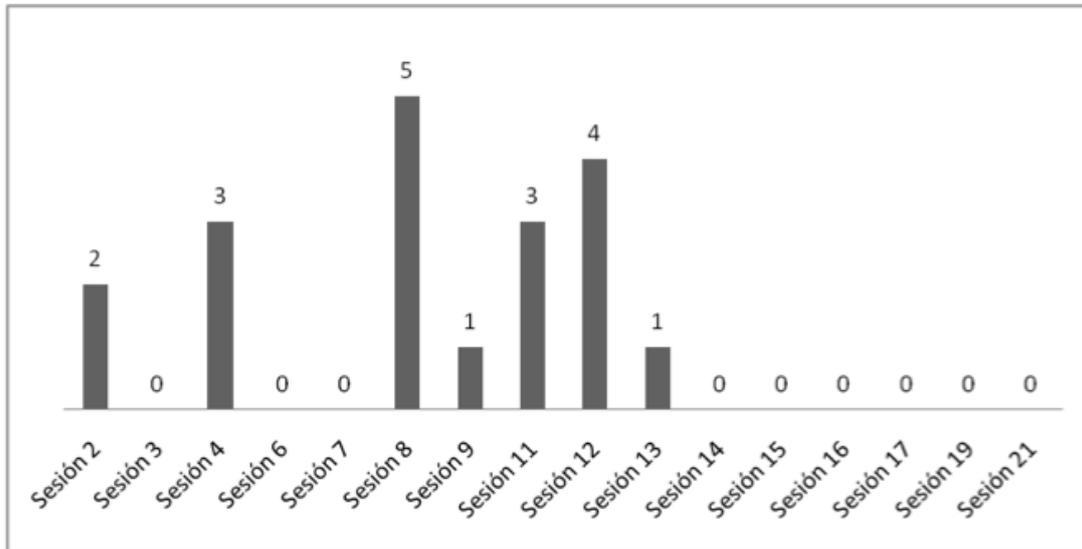


A lo largo de la secuencia didáctica Sam *comunica 52 objetivos/propuestas* de los cuales 28 son por iniciativa propia. En las sesiones centrales Sam comunica el mayor número de objetivos propuestas. De nuevo en la sesión 8 Confección de ropa para los personajes de barro es cuando Sam muestra estar más satisfecha con los resultados. Es capaz de confeccionar ropa para su personaje de barro: falda, camiseta, gorro, capa, etc. También en esta sesión es capaz de resolver 3 problemas, los identifica y resuelve.

La siguiente gráfica muestra la cantidad de comportamientos comunica un objetivo de Sam ante la propuesta de la maestra.



Gráfica 7.42. Indicador 1 Comunica objetivos/propuestas. Sam
Ante una propuesta de la maestra. PM

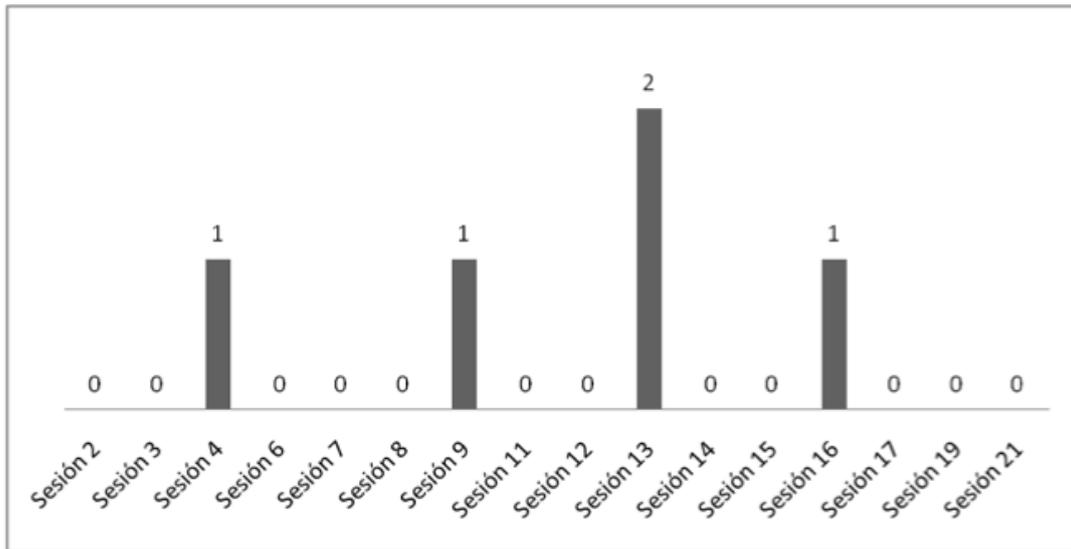


Sam comunica 19 objetivos/propuestas ante una propuesta de la maestra. También es en la sesión 5 en la que Sam comunica más indicadores 1 de esta modalidad. Sam no comunica ningún objetivo/propuesta ante la propuesta de un compañero.

A continuación se presenta la gráfica que presenta cuándo y cuántas veces Sam *comunica un objetivo/propuesta* resultado de la copia de un compañero.



Gráfica 7.43. Indicador 1 Comunica objetivos/propuestas. Sam
Copia de un compañero. CC



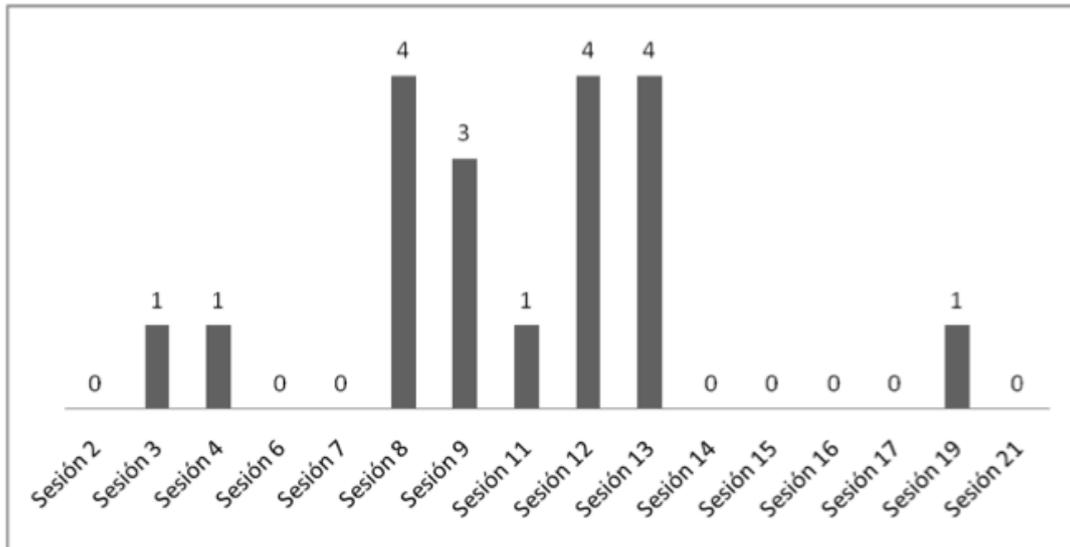
En 5 ocasiones Sam *comunica un objetivo/propuesta después de comunicarlo un compañero.*

7.3.5.2.- Análisis del indicador 2: *Logra los objetivos que ha comunicado. Sam*

La siguiente gráfica indica las veces que Sam *logra los objetivos que ha comunicado* previamente a lo largo de la secuencia didáctica.



Gráfica 7.44. Indicador 2. Logra los objetivos que ha verbalizado. Sam



Sam logra 19 de los 52 objetivos/propuestas comunicados. Desde el principio de las sesiones del taller de creación muestra constancia en su trabajo: elige su objetivo/propuesta, lo intenta conseguir con esfuerzo y dedicación y casi sin pedir ayuda. Mientras en la sesión 2 y 3 *Construcción con barro* (1 y 2) Kev, Kik y Miq construyen y destruyen, transforman, crean, realizan juego simbólico, etc. Sam inicia su trabajo haciendo un río, que acaba destruyendo al ver el jarro de Jon; y continúa en su proceso de conseguir crear su jarro el resto de la sesión 2 y 3. Trabajando con muchísima constancia y sin la necesidad de la intervención de compañeros ni maestra.

A continuación presentamos las transcripciones de los comportamientos que indican *logra los objetivos que ha comunicado*:



Tabla 7.36. Indicador 2. Sam

HABILIDADES PARA ESTABLECER Y CONSEGUIR OBJETIVOS	
Logra los objetivos que ha comunicado	
Sam	
Sesión 1	
Sesión 2	
Sesión 3	17:30 (3G3) “Ya he acabado” (el jarro, al que ha dedicado las dos sesiones)
Sesión 4	4:28 (4P4) “Un jarrón” - ha pintado su jarro por dentro y por fuera, también le ha dibujado una cara.
Sesión 5	
Sesión 6	
Sesión 7	
Sesión 8	18:28 (8.1) Le hace una falda a su personaje. 07:43 (8.3) “Mira” –consigue hacer sola el gorro de su personaje. “Un aplauso para la Sam, lo ha conseguido sola” –le digo. Todos aplauden “lo has hecho sola ¿has visto? Muy bien”. 08:47 (8.3) Después de verbalizar que quiere hacer un traje, consigue atarle un lazo al personaje en forma de corbata. 11:02 (8.3) “Mira qué bonito” –consigue ponerle una especie de capa/chaqueta.
Sesión 9	18:15 (9G1) “Ya está” –ha pintado el mar. 07:57 (9G2) “Ya está” –he pintado el cielo de amarillo. 01:56 (9G3) “Ya he acabado” –consigue pintar el resto del cielo de azul claro.
Sesión 10	



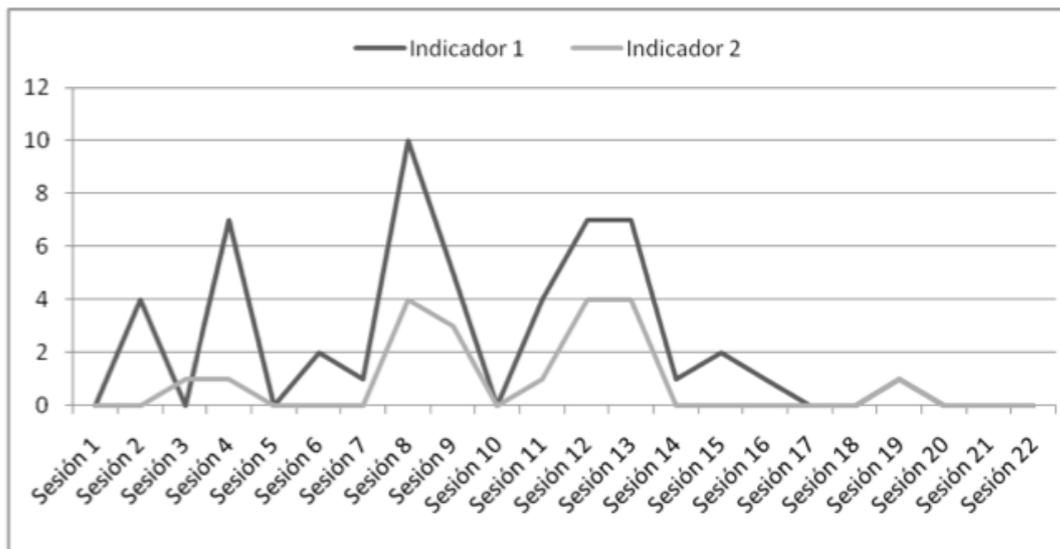
Sesión 11	9:41(11G3) “Ya está” –ha acabado de hacer la cara del enfermero con un corcho.
Sesión 12	15:13 (12G1) Hace los brazos de su enfermero con dos cucharas de plástico. 04:58 (12G2) “Mira” –vuelve de la zona del material con dos rollos de papel de water para sus piernas. 15:34 (12G2) Consigue hacer las piernas y pies de su enfermero. 09:24 (12G3) “Mira” -ha conseguido hacer la cruz del enfermero sola, la felicito, Miq ríe. 17:30 (12G3) Consigue hacer la cruz roja del enfermero y ponérsela.
Sesión 13	01:15 (13G2) Ha conseguido hacer otra cabeza al enfermero y ponérsela. 02:59 (13G3) Consigue ponerle una especie de capa al enfermero. 08:33 (13G3) Consigue ponerle el bigote. 10:37 (13G3) “Ya está” –ha conseguido hacerle la nariz con un trozo de cuchara de plástico.
Sesión 14	
Sesión 15	
Sesión 16	
Sesión 17	
Sesión 18	
Sesión 19	Consigue hacerse un gorro.
Sesión 20	
Sesión 21	
Sesión 22	



Análisis indicador 1 y 2 Sam

A continuación la siguiente gráfica nos muestra la presencia del indicador 1 y 2 a lo largo de la secuencia didáctica, y nos permite observar como estas líneas convergen al final, indicando como Sam es capaz de comunicar objetivos y conseguirlos, a diferencia de al principio de la secuencia cuando comunica muchos pero consigue pocos.

Gráfica 7.45. Indicador 1 y 2: Sam



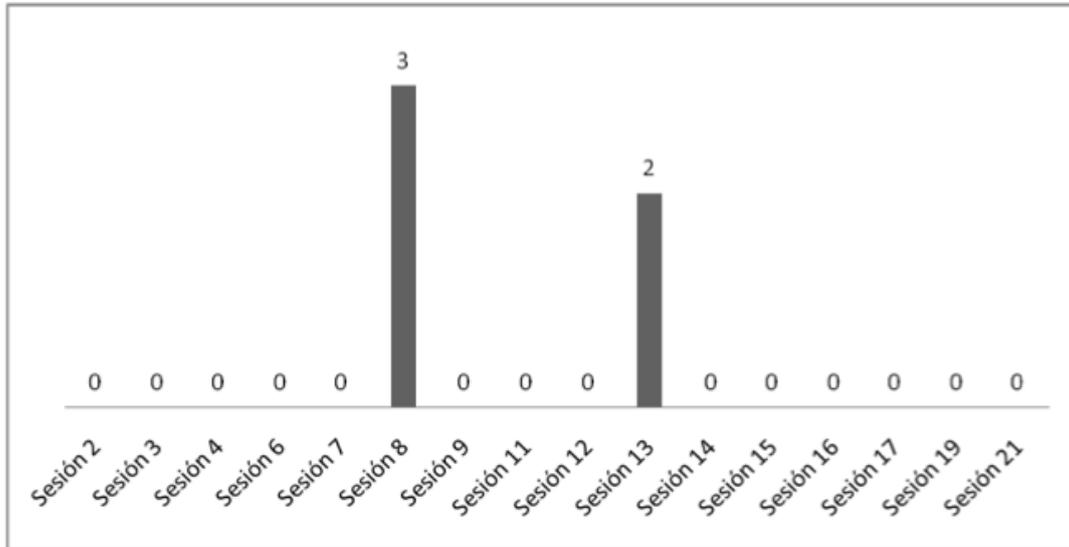
Se observan grandes picos en las líneas de la gráfica anterior, debido a los días que Sam no asiste al taller: no comunica objetivos ni los logra.

7.3.5.3.- Análisis del indicador 3: *Identifica un problema, es capaz de analizarlo, actúa para solucionarlo y lo consigue. Sam*

La siguiente gráfica muestra la presencia del indicador 3 a lo largo de la secuencia didáctica.



Gráfica 7.46. Indicador 3: Identifica un problema, es capaz de analizarlo, actúa para solucionarlo y lo consigue. Sam



Sam es capaz de conseguir 5 veces identificar un problema y solucionarlo. Se destaca de nuevo la sesión 8

A continuación presentamos las transcripciones de los comportamientos que indican *identifica un problema, es capaz de analizarlo, actúa para solucionarlo y lo consigue*:

Tabla 7.37. Indicador 3. Sam

HABILIDADES PARA ESTABLECER Y CONSEGUIR OBJETIVOS	
Identifica un problema, es capaz de analizarlo, actúa para solucionarlo y lo consigue	
Sam	
Sesión 1	12:44 (8.2) Le pone la camiseta a su personaje y no le cabe, reímos, le digo



	<p>que puede convertirla en chaqueta.</p> <p>01:51 (8.3) Consigue hacer un gorro “Mar, mira el mío” “¿Qué ha pasado? –le digo. “Qué es pequeño” –dice Sam. “¿Qué solución? ¿Qué tienes que hacer?” –le digo. “Más grande” –contesta Kik. “Podemos hacerle un lazo y se lo ponemos aquí” –le digo. “Sí” –contesta. “El señor Kev se ha cargado los lazos” –le digo, ella encuentra otra tela para hacerlo.</p> <p>05:38 (8.3) “Lo he de hacer más grande porque mira...” –enseña cómo le va pequeño el gorro al personaje- “ánimo, ánimo, Sam” –le digo. Consigue hacerlo más grande y ponérselo.</p>
Sesión 2	<p>03:04 (13G2) Sam le prueba la tela que ha cortado a su muñeco “le va muy grande” la recorta.</p> <p>03:38 (13G2) Vuelve con otro trozo de ropa, se lo prueba al muñeco y ahora le va pequeño “Mira, Mar, no llega, mediano”. Se vuelve a ir a buscar otro trozo de ropa, ahora mediano.</p>

7.3.5.4.- Reflexiones finales. Sam

Como resumen en relación a la presencia de los tres indicadores en Sam, durante la secuencia didáctica observamos que es capaz de comunicar 52 objetivos/propuestas, de los cuales 28 son por iniciativa propia, 19 ante la propuesta de la maestra, ninguno ante la propuesta de un compañero y 5 por copia de un compañero; de todos estos objetivos/propuestas consigue realizar 19. Logra la resolución de 5 problemas (alguna o todas las partes de un proceso de resolución de problemas).

Sam no asistió a la escuela el día en que se realizó el test proyectivo al final de la secuencia, por ello tenemos dibujos de la primera sesión únicamente. Lo que se observa en estos primeros dibujos es que las representaciones no corresponden a las de una niña de su edad cronológica, confirmando las limitaciones en competencias personales que se derivan de su discapacidad



intelectual. La pedagoga que realiza el test proyectivo no observa patología en sus dibujos.

La inhibición que presentaba Sam al inicio de las sesiones fue disminuyendo a medida que transcurría la secuencia didáctica del proyecto de creación artística, como ocurre en el caso de Kev. Al principio de las sesiones se sumerge totalmente en su proceso de creación sin casi interaccionar con los demás alumnos, lo que cambia al final de las sesiones. Caben destacar las sonrisas de Sam en las sesiones de taller al final del proceso y su participación, se le notaba desinhibida y con ganas de interactuar.



7.3.6 Análisis comparativo de los tres indicadores en los diferentes alumnos

Tabla 7.38. Presencia de los indicadores en todos los alumnos

	Indicador 1					Indicador 2	Indicador 3
	IP	PM	PC	CC	TOTAL		
Kev	53	22	9	24	116	40	9
Kik	79	8	1	12	100	28	4
Jon	60	10	-	-	70	24	11
Miq	129	9	-	12	150	36	13
Sam	28	19	-	5	52	19	5
Total					448	147	42

Todos los alumnos *comunican propuestas/objetivos* a lo largo del proceso (ver columna Total del primer indicador). El que más lo hace es Miq (150) lo que se explica en parte por sus características personales: fluidez verbal, entusiasmo por las actividades que se proponen. Miq es el que inicia el juego simbólico, también el que tiene la idea del circo. Kev (116) también se entusiasma y participa. Kev y Miq no faltaron a ninguna sesión, pero mientras Kev le resulta difícil expresarse oralmente, Miq no tiene ningún problema de comunicación. Sigue Kik con 100.

Destaca el bajo número de veces que Sam *comunica objetivos/propuestas* durante la secuencia didáctica, en relación a sus compañeros. Este dato, sin embargo no es significativo ya que falta con frecuencia a la escuela y participa en 16 sesiones de las 22. En el caso de Jon, también la cantidad es menor a la del resto, pero en esta ocasión no es debido a la falta de asistencia (ocurrió únicamente en dos sesiones) sino a sus conductas disruptivas que le llevaban a pasar parte del tiempo fuera del taller. Jon es mayor que sus compañeros y no se deja influir por las propuestas y por las obras de sus compañeros.

La modalidad que obtiene más frecuencia es la de la comunicación a iniciativa propia en todos los casos, por encima de la comunicación a propuesta de la maestra y por encima de la copia. Los alumnos más inhibidos, Sam y Kev son los que más comunican objetivos ante la propuesta de la maestra, quizá porque necesiten más su estímulo y apoyo. Jon y Miq son los que presentan más autonomía ya que comunican la mayoría de sus objetivos por iniciativa propia.

La tabla anterior evidencia el bajo número de comportamientos que muestran el indicador *comunica objetivos/propuestas* en dos de sus modalidades: ante la propuesta de un compañero y a partir de la copia de un compañero (tanto del objetivo/propuesta como de las creaciones). Puede ser debido a la baja interacción entre ellos, al enfoque individualista que se encuentra en la EE (capítulo tercero: etapa rehabilitadora terapéutica) y al hecho de no promover el trabajo cooperativo. El único modelo positivo que tienen los alumnos y que se potencia en la escuela de EE es el de los adultos. Todos los integrantes de este grupo de alumnos son capaces de observar las limitaciones de sus compañeros. El estigma social de la discapacidad es percibido por ellos mismas, extrapolándolo en las relaciones con sus iguales. De esta manera, pierden importancia las ideas y las actuaciones que surgen entre ellos. Si uno de los objetivos del maestro, acompañante-guía, fuese potenciar las capacidades de los alumnos y hacer evidentes sus progresos, el nivel de interacción, de confianza, de conocimiento e intercambio entre ellos aumentaría.

Kev y Miq son los que presentan más comportamientos correspondientes al segundo indicador; por tanto, los que más resultados han obtenido (40 y 36). Son los que se muestran más activos y creativos tanto en la comunicación de objetivos como en la exploración de materiales y en sus procesos de creación.

La que *logra menos objetivos/propuestas* es Sam (19) seguida de Jon (24). Las dificultades de ambos mencionadas más arriba pueden explicar estos resultados.

Tabla 7.39.-Presencia del indicador 1 y 2

	Kev	Kik	Jon	Miq	Sam	Total
Indicador 1	116	100	70	150	52	488
Indicador 2	40	28	24	36	19	147

Si comparamos los dos primeros indicadores, observamos que, en general, comunican muchos objetivos pero logran pocos. Aunque esa tónica cambia en las últimas sesiones, cuando la actividad conjunta está planificada y existen unas metas claras (construcción y representación el circo). Entonces trabajan autónomamente y no necesitan verbalizar lo que llevan a cabo, lo que hace disminuir la frecuencia de comportamientos correspondientes al primer indicador.

En cuanto al tercer indicador *identifica un problema, es capaz de analizarlo, actúa para solucionarlo y lo consigue*, no se aprecia un aumento considerable de los comportamientos a lo largo de las sesiones de taller, aunque todos los alumnos llegan a ser capaces de conseguirlo como consecuencia de uno de los fines de nuestro proyecto de intervención educativa: la auto-gestión. El alumno gestiona su proceso de enseñanza-aprendizaje y en esta tarea se encuentra con problemas que deberá solucionar para seguir adelante y conseguir sus objetivos. Para ello el maestro, debe no anticiparse a sus acciones así como concederle tiempo suficiente para que puedan llegar a percibir la satisfacción que genera resolver el problema.

Es Kik el que menos comportamientos muestra, el menos autónomo. En la sesión 18 y 19 *Confección de disfraces para la actuación de circo* observamos como Kik tenía dificultades con el vestido-desvestido.

Síntesis del capítulo séptimo

Con este segundo nivel de análisis se concretan 90 tipos de comportamientos diferentes que corresponden a los componentes de autodeterminación de la tipología de Wehmeyer (2006) observados a lo largo de la secuencia didáctica de creación artística.

El componente que destaca con mayor número de tipos de comportamiento identificados es el de autorregulación/autocontrol. Ello nos lleva a la reflexión de que en un contexto de aprendizaje y de creación artística los alumnos pueden alcanzar niveles altos de autorregulación sin depender de pautas constantes del adulto y sin necesitar refuerzos inmediatos. En un planteamiento como el de la secuencia analizada la recompensa intrínseca es un elemento esencial del proceso.

El análisis nos ha llevado a considerar que todos los componentes de la autodeterminación se hayan estrechamente relacionados en la actividad. En realidad funcionan como un sistema en el que destacan dos que engloban a los demás: las habilidades para la resolución de problemas y para establecer y conseguir objetivos.

En nuestro estudio elegimos 3 indicadores de alto nivel de autodeterminación para profundizar en el análisis. Los indicadores han sido identificados aunque su presencia no aumenta cuantitativamente a lo largo de la secuencia. Sin embargo, paralelamente se aprecia un aumento de comportamientos relacionados con la autodeterminación, los alumnos se mueven libremente por el espacio del taller persiguiendo sus objetivos sin pedir ayuda durante largos periodos de tiempo, lo que se hace más visible a medida que avanza la secuencia. Los alumnos tienen ideas y son capaces de proponer cosas cada vez más complejas y que afectan a todo el grupo (hacer una carpa, una orquesta, etc.). Ello nos lleva a la reflexión de que quizá la elección de indicadores no fue acertada porque su identificación depende excesivamente de la verbalización. Si bien son representativos de autodeterminación, los tres indicadores corresponden a conductas de nivel de exigencia excesivo para el caso analizado. Se trata de 5 alumnos con limitaciones importantes, con edades cronológicas entre 7 y 12 años y edad mental sensiblemente inferior, acostumbrados a una metodología tradicional en el sentido de pautada y rutinaria, basado en el enfoque de reeducación de habilidades, más que de estimulación de competencias.

Pese a ello, los indicadores parecen útiles a la hora de ayudar a la planificación docente, ya sea para detectar problemas en el proceso por parte de los alumnos que les lleva a la autodeterminación (con lo cual se pueden realizar reajustes docentes dentro de la secuencia), ya sea para comprobar la idoneidad de las situaciones que se plantean para generar este tipo de aprendizajes. La limitación señalada anteriormente de depender excesivamente de la verbalización es a la vez garantía de objetividad, ya que puede señalarse inequívocamente o no la presencia de dichas conductas en base a sí existe o no conducta verbal indicadora (otra cosa es la conducta autodeterminada de este tipo no verbalizada, que no queda recogida en este análisis).

Podemos concluir que todos los alumnos son capaces de comunicar objetivos y propuestas ya sea por iniciativa propia, por copia de un compañero y en menor medida a propuesta de la maestra o de un compañero. Logran una parte de esos objetivos. El comportamiento que aparece en menor medida es el de identificar y resolver problemas autónomamente.

En suma, y a pesar de las limitaciones de la intervención, se aprecian conductas características de la autodeterminación en todos los alumnos aunque también se aprecian importantes diferencias entre ellos.

