

Creatividad en el **diseño de** **instrumentos de recogida de datos**

Las preferencias espaciales experimentadas por escolares

CREATIVITY IN DESIGNING DATA COLLECTING INSTRUMENTS SPACE PREFERENCES EXPERIENCED BY SCHOOL-AGE CHILDREN

ABSTRACT

The environmental scholar experience by school-age children, and the sensational reflections, generated by their stimuli; are interesting to stipulate as aesthetic quality of educational centres. New data collecting instruments are necessary, to allow researchers approach smaller scholar voices. From Arts based Research and by using fostering creativity techniques, we propose an instrument that combines: participant observation, like a way to get closer; the interview and visual language, to express answers; and documental analysis by categories, to obtain information.

The study shows the results of plural research, developed at 3 schools in Alicante city. It categorizes the preferred places between early years. The conclusions demonstrate the relation between aesthetic pleasure, pedagogic activities which stimulate all senses, and educational environment.

Keywords

Aesthetic Quality, Educational Environment, Scholar Voices, Creativity, Plural Research.

RESUMEN

La experimentación del entorno escolar por parte de los escolares, y la reflexión sobre las sensaciones provocadas por los estímulos que alberga; son de interés para determinar la calidad estética de los centros educativos. Son necesarios nuevos instrumentos de recogida de datos que permitan aproximarse a las voces de los escolares de temprana edad. A partir de la Investigación basada en las Artes y mediante técnicas de fomento de la creatividad proponemos un instrumento que combina: la observación participante, como forma de acercamiento; la entrevista y el lenguaje visual para la expresión de respuestas; y el análisis documental por categorías, para la obtención de información.

El estudio muestra los resultados de una investigación plural, desarrollado en 3 escuelas de la ciudad de Alicante, y categoriza los lugares preferentes entre el alumnado infantil.

Las conclusiones demuestran la relación entre el placer estético, las actividades pedagógicas estimulantes a nivel sensorial y el entorno educativo.

Palabras Clave

Calidad estética, entorno educativo, voces escolares, creatividad, investigación plural.

INTRODUCCIÓN

Nos mostramos afines al planteamiento expuesto en la Investigación del Fondecyt sobre “Sensibilidad Estética: Un desafío pendiente en la educación Chilena” (Errázuriz, 2006):

Necesitamos una educación que evidencie de un modo más consistente su vocación cultural, que sea estéticamente más interesante, pero a la vez más lúcida y eficiente en su compromiso ético-social. Al decir esto, no pretendemos sugerir que el mejoramiento de la calidad de la educación depende fundamentalmente de propósitos éticos y estéticos; pero si la educación descuida estas dimensiones, no podrá ser considerada genuinamente de calidad. En efecto, no es lo mismo capacitar a los estudiantes para que sean competentes en el manejo de algunos aprendizajes y habilidades de distintas asignaturas que formar personas con un espíritu reflexivo, capaces de cultivar la experiencia estética y el conocimiento en distintas áreas del saber. (...) tenemos el derecho y el deber de imaginar un modelo educativo que esté a la altura de los desafíos culturales que plantea el siglo veintiuno, por ejemplo aquellos que surgen del medio ambiente, el patrimonio cultural o de un mundo más mediático. Como veremos, la Educación Estética no sólo puede contribuir a ejercitar la capacidad de percepción y, por lo tanto, a desarrollar un modo de conocer y de aproximarse al mundo, sino también a fomentar una actitud más imaginativa y crítica, capacidades que sin duda pueden aportar al desarrollo personal y social, en un país que aspira a formar ciudadanos más inquietos culturalmente. (p.20)

Nos interesa profundizar en la calidad estética de los establecimientos educativos, sus zonas de recreo, gimnasios, comedores, zonas de paso, y con este estudio concretamente sus aulas. Los escolares experimentan cotidianamente su entorno educativo pero en pocas ocasiones son consultados sobre sus preferencias. Es la recepción de estímulos visuales, táctiles, olfativos, gustativos y auditivos, en estos lugares puntuales y recorridos, la que determina el tipo de experiencia estética que sus usuarios van a tener. De manera que los lugares estimulantes sensorialmente son generadores de experiencias estéticas, en la medida en que van a ser sugerentes, excitantes, sugestivos y alentadores. Mientras que los lugares asépticos van a actuar como sedantes o analgésicos y difícilmente provocarán respuestas estéticas. Entre estos dos polos se abre un extenso abanico de posibilidades donde catalogar los espacios constitutivos de los centros educativos.

Además nos hallamos ante el dilema de la experimentación de los espacios, su apercebimiento estético, hacia el placer o displacer, el gusto o disgusto. Mollenhauer (1990) propone orientar la atención de los educandos en el fenómeno, en las sensaciones que se presentan como consecuencia de un estímulo externo; diferencia entre los sentidos próximos (gusto, olfato y tacto) y los sentidos lejanos (vista y oído), y reconoce que los sentidos próximos también “tienen su propia “estética”; que con su ayuda también podemos gozar estéticamente, que tanto el olfato como el gusto y el tacto pueden ser refinados y conformados de modo diferenciado” (p. 79). Por todo ello creemos conveniente atender al modo multisensorial en que los educandos perciben la escuela.

El presente artículo muestra parte de los resultados del proyecto de investigación “Estudio de la calidad estética de tres centros educativos valencianos”.¹ En el mencionado estudio cobra un especial interés la opinión de los escolares, su derecho a ser activos en modelar sus identidades

sociales y el reconocimiento como miembros competentes de una sociedad que debe escuchar sus voces (Buke y Grosvenor, 2003).

Desde la perspectiva del estudio de la calidad estética de los entornos educativos, y concretamente de los factores determinantes desde el punto de vista discente; el objetivo de esta investigación consiste en: determinar qué lugares de la escuela gustan más a los colegiales de 3 a 6 años desde las perspectivas de las estéticas vinculadas a cada sentido.

El problema de investigación plantea, desde el primer momento, inquietudes metodológicas en cuanto al sistema de recogida de datos. Es fundamental alcanzar un clima de confianza con los menores, pero sobretodo es imprescindible hallar el modo de obtener respuestas que no se vean limitadas por los sistemas de comunicación incipientes a tan temprana edad. Para resolver este dilema revisamos la literatura existente en busca de instrumentos de recogida de datos que puedan resultar fiables. Siendo la Investigación Basada en el Arte (Marín-Viadel, Roldán y Pérez Martín, 2014; Dryssen, 2010) determinante para resolver la cuestión. Las artes ofrecen posibilidades alternativas a las populares formas de recabar respuestas de los participantes de una investigación, permiten alejarnos de usos habituales como entrevistas orales o escritas, cuestionarios, ensayos... y concebir de una forma más flexible los métodos. Las artes tienen un papel fundamental en el desarrollo de la creatividad (Cabrera, 2009) y son fuente del pensamiento divergente. Las artes han estudiado tradicionalmente la creatividad (Guilera, 2011). Desde las artes podemos aportar al campo de la investigación nuevas formas de resolver problemas.

Sin embargo, inclinados a hallar un instrumento fiable con que recabar la opinión de niñas y niños de entre 3 y 6 años nos proponemos generar una propuesta, en el marco de los métodos múltiples de investigación, que mixture a lo largo de las distintas fases del proceso epistemológicas de forma complementaria. La combinación promiscua de ideas, la hibridación o el cruce de conocimientos aparentemente dispares en origen, son algunas de las estrategias típicas empleadas para el fomento de la creatividad (Lifante, 2013); y en base a ellas ideamos un sistema metodológico que armonice:

- La metodología cualitativa basada en narrativas, que obtiene datos mediante entrevistas, y que analiza e interpreta la variedad de relatos de vivencias educativas de los participantes (Clandinin y Murphy, 2009; Huber, Caine, Huber y Steeves, 2013).
- Las formas de aproximación propias de la observación participante.
- El pensamiento arquitectónico desde la AbR (Investigación Basada en el Arte) como forma de encontrar conexiones ocultas entre elementos aparentemente dispares para construir nuevas coherencias (Dryssen, 2010). En nuestro caso entre entornos arquitectónicos escolares, cuerpo, aspectos estéticos y pedagógicos.
- La sustitución del lenguaje verbal en las entrevistas por el lenguaje artístico a la hora de formular respuestas. Como expertos en Educación Artística consideramos que algunas de las técnicas como la intervención pictórica y el collage se presentan como formas de expresión idóneas para canalizar de forma rápida las contestaciones de los menores.
- La metodología cualitativa basada en el análisis de contenido documental, mediante proceso iterativo de identificación y recopilación de los documentos para agrupar las categorías emergentes en núcleos temáticos (Bowen, 2009).
- Los métodos cuantitativos de análisis de datos para calcular frecuencias y hallazgos como forma de comparación entre casos con la idea de encontrar inclinaciones o tendencias entre los resultados.

Para aceptar este instrumento metodológico es necesario aplicarlo en una situación real, y este estudio nos ha permitido probarlo. Sin embargo tal y como afirma Csikszentmihalyi (1998):

La creatividad es el resultado de la interacción de un sistema compuesto por tres elementos: una cultura que contiene reglas simbólicas, una persona que aporta novedad al campo simbólico y un ámbito de expertos que reconocen y validan la innovación. (p.21)

Por tanto, una vez conocidas las reglas simbólicas del campo de la investigación, y tras aportar este instrumento como novedad, es precisa la validación de los expertos; y en ese sentido se propone el siguiente texto para su publicación.

MÉTODO

A continuación, en este apartado, se detalla información al respecto de la población que ha formado parte de este estudio, la metodología de investigación empleada y los procesos de recogida de datos.

1 POBLACIÓN

Apostando por una epistemología etnológica de la observación, valoramos el contacto efectivo con los interlocutores, la representatividad cualitativa del grupo elegido (situando desde esta perspectiva conceptos como el de etnia), la capacidad de generalización (desde la exploración de un caso singular que remite a la elaboración de configuraciones que exceden ampliamente ese único caso), la legitimidad de la antropología de la contemporaneidad cercana, y la alteridad íntima (Augé, 2000, pp. 20-26). Este posicionamiento va a dar cuenta de los criterios considerados para la selección de los centros educativos donde se desarrolla el estudio, *a priori* escuelas que:

- Estén abiertas a un contacto directo entre investigador, alumnado y profesorado en el interior de las aulas.
- Ofrezcan diversidad de “poblados”. Por ejemplo, minoría étnica como es la población gitana, linaje de feriantes, comunidad multicultural por procesos migratorios...
- Sean representativas de otros escuelas de la misma tipología. Por ejemplo, escuela urbana, escuela rural, CAES.
- Estén inmersas en procesos de cambios contemporáneos. Por ejemplo, afrontamiento riesgo de desaparición, solicitud de ampliación, tramitación de nuevo emplazamiento.
- Ofrezcan una identidad colectiva vinculada a la identidad individual de sus miembros.

La población con la que se desarrolla el trabajo es el alumnado de Educación Infantil de tres escuelas: CEIP Cañada del Fenollar, CEIP José Carlos Aguilera y CEIP Maestro López Soria. Este conjunto se caracteriza por su carácter plurisocial -en tanto albergan diversos grupos socio-económicos culturales-. Sus características son las siguientes:

Tabla 1. Características de las escuelas donde se desarrolla la investigación.

Colegio	CEIP Cañada del Fenollar	CEIP José Carlos Aguilera	CEIP Maestro López Soria
Año de construcción	1970	1976	1974
Emplazamiento	Zona rural de expansión de la ciudad no urbanizada	Centro urbano.	Gueto. Centro de Acción Educativa Singular (CAES)
Dirección	<u>Ctra Alcoraya-urbs 50.</u> 03699 de Alicante.	C/ Médico Pedro Herrero 5B. 03006 de Alicante.	Avda. Alcalde Lorenzo Carbonell, 3. 03008 de Alicante.
Referencias catastrales	001306600YH15C000 1MO 001306700YH15C000 1OO 001306800YH15C000 1KO	8371505YH1487A0001 TU 8371510YH1487A0001 MU	8364504YH1486C000 1XI
Evolución constructiva	2006. Ampliación provisional mediante barracones prefabricados 2016. Compromiso de traslado a un nuevo emplazamiento cercano, todavía sin proyecto de ejecución.	2012. Ampliación zona de comedor y patio de recreo. 2016. Con necesidades de remodelación de espacios y ampliación	Invariable
Número de líneas	1 (antes escuela unitaria)	1	1
Perfil alumnado	Mayoría proveniente de familias nacionales de entorno rural y feriantes	Mayoría proveniente de familias inmigrantes y nacionales.	Etnia gitana

Entre las 3 escuelas participan un total de 112 escolares. Las idiosincrasias culturales de los integrantes de las escuelas son diversas: en el CEIP Cañada del Fenollar las familias son mayoritariamente de origen español y entorno rural, así como feriantes que visitan el centro solo en los meses próximos a las festividades de Navidad; en el CEIP José Carlos Aguilera familias de inmigrantes mayoritariamente junto con familias de origen español; y en el CAES CEIP Maestro López Soria, familias de etnia gitana. A pesar de esta diversidad los tres colectivos comparten situaciones socioeconómicas similares que les dificultan la escolarización de los menores entre los 0 y 3 años, en consecuencia se aprecian distintos grados de madurez entre el alumnado, por lo que los apoyos de las maestras resultan indispensables para llevar a término los trabajos.

Tabla 2. Número medio de participantes del proyecto de investigación por colegio y curso.

Colegio Curso		CEIP Cañada del Fenollar	CEIP José Carlos Aguilera	CEIP Maestro López Soria
Infantil	3	14	18	8
	4	12	21	5
	5	9	12	13
Nº escolares		35	51	26

2 METODOLOGÍA

La elección metodológica que se propone en este artículo es plural, pues depende de la combinación en distintas proporciones de diferentes epistemologías que se asocian entre sí para la obtención de un resultado final complementado. La investigación pluralista (Day, Sammons & Gu, 2008), a través de múltiples y variados instrumentos permite observar el problema de investigación casi desde 360º, enriqueciendo las conclusiones que se obtienen. La metodología de investigación podemos afirmar que es plural (Alonso-Sanz, 2013) por dos motivos: el diseño del instrumento de recogida de datos recaba información cuantitativa –predominio en las respuestas de los participantes de unos lugares destacados frente a otros-, cualitativa –consideración de las propiedades, aspectos pedagógicos y cualidades estéticas que caracterizan esos entornos- y artística –expresiones plásticas del conjunto de las respuestas, en forma de planos intervenidos, con valor estético-; y las diversas fases de la investigación a su vez combinan múltiples métodos (tal y como se explica en la introducción). Esta propuesta combina las tres principales tendencias metodológicas en investigación educativa según Marín-Viadel (2005): la cuantitativa, la cualitativa y la artística. Este posicionamiento plural es nuestra forma de procurar además un posible acercamiento de la comunidad científica a la Investigación Basada en el Arte (AbR), “para hacer explícitos los métodos de investigación AbR de manera que pueda abrirse la comunicación con otros modos de investigación”² (Dryssen, 2010, p. 223).

Nos interesa recoger la percepción estética del alumnado, la forma en que se relacionan con su espacio y con los elementos que lo constituyen. De manera que sea posible detectar los factores estéticos determinantes de la calidad y el confort de sus afectados. Es por ello que la metodología seguida debe aproximarse a las capacidades comunicativas de cada población. Los participantes menores, de cursos de infantil, pueden encontrar en el lenguaje visual una vía de comunicación complementaria a la verbal que no podemos descuidar. A partir de las creaciones artísticas del alumnado es posible recoger las opiniones e inquietudes del colectivo estudiantil con referencia al espacio educativo que les rodea. Del análisis de las imágenes es posible extraer categorías y códigos emergentes que nos aproximen a aquello que les disgusta y gusta, detestan, desean o anhelan en su entorno.

3 RECOGIDA DE DATOS

Para llevar a cabo la recogida de datos se programan previamente con las maestras que van a acompañar a la investigadora, las fechas de las visitas y se acuerdan sus contenidos. Se trata de

recoger respuestas para la investigación pero a través de procesos pedagógicos que benefician al alumnado durante los aprendizajes propios de las asignaturas de Educación Artística. De este modo no se restan horas lectivas y el proceso de recogida de datos funciona también para la enseñanza de contenidos curriculares. Estas sesiones se diseñan igual para las 3 escuelas.

Una de las precauciones que acompañan a todo el proceso de recogida de datos de este objetivo es asegurar que se está recabando información de los estudiantes y no de sus maestras. Es importante establecer esta distinción con claridad para evitar transferencias de los docentes hacia los discentes; pues acostumbrados a interferir en los procesos productivos de los menores, existe una tendencia entre los maestros a explicar a los “aprendices” qué deben o no dibujar, pintar, fotografiar, intervenir o escribir. En este sentido se previene al profesorado, advirtiéndole que cuando estamos recogiendo la voz del alumnado no interesa que conduzcan sus respuestas. La mirada de las niñas y niños, debe respetarse como independiente. A pesar de todas estas previsiones, y tal y como ocurre en investigaciones previas consideradas, “en efecto algunas veces la orientación de los profesores fue más bien amortiguada” (Buke y Grosvenor, 2003, p. xi preface)³. De ahí la importancia de que la investigadora se encontrara presente en todos los momentos de elaboración de respuestas de los escolares.

En esta sesión con niñas y niños de educación infantil, se pretende determinar qué lugares del aula (la escuela entera supera el tamaño recomendado por las maestras) gustan más desde el punto de vista de la percepción a través de los 5 sentidos. El desarrollo de la sesión sigue siempre una misma pauta para todas las escuelas. Se estructura en: toma de contacto con las representaciones arquitectónicas, sensibilización a través de los sentidos y expresión del gusto sobre los planos.

Para la toma de contacto con las representaciones arquitectónicas, se accede al aula y se distribuye al alumnado de infantil en las mesas de trabajo grupal que tienen dispuestas habitualmente. A cada equipo se les enseña sobre la mesa un plano DIN A0 de distribución de su clase. Para ayudarles a comprender la forma en que están dibujados los planos, puesto que este sistema de representación gráfica es ajeno a ellos, se toman varias iniciativas: (1) explicarles que esa vista en planta se corresponde con la vista de pájaro; (2) dibujar sobre el plano, a mano alzada, el mobiliario del aula que puede servirles de referencia para ubicarse espacialmente; (3) comentarles la simbología empleada para graficar puertas, ventanas y estructura, identificando al mismo tiempo estos elementos reales en su entorno; (4) invitarles a colorear cada una de las mesas dibujadas con el color⁴ asignado a los equipos que allí se sientan, y a marcar la zona de asamblea del mismo modo o pegando pegatinas⁵.

Para la sensibilización a través de los sentidos y la expresión del gusto sobre los planos, se va trabajando de forma independiente para cada uno de los 5 sentidos. Por ejemplo, para responder acerca del gusto (como preferencia) estimulado olfativamente se les pide recorrer el aula oliendo sus muebles, paredes, libros, materiales, pero también el cuello de los compañeros; para después volver a la mesa y adherir una pegatina que contiene una nariz, sobre el lugar del plano que representa el lugar donde más le gusta oler a cada uno. En el caso del oído se les pide escuchar lo que suena fuera y dentro del aula, lejos y cerca; y después adherir una pegatina que contiene una oreja sobre el lugar del plano correspondiente a donde más les gusta oír a cada uno. Cuando se trata del sentido del tacto, van tocando la textura del suelo, las paredes, los cristales, los muebles, la ropa; para marcar el lugar donde más les gusta tocar y sentir con una pegatina de una mano. Trabajar a partir del sentido del gusto supone interpelearles a saborear

el aire, el almuerzo, e incluso su propia piel; y después marcar el lugar donde más les gusta saborear, con una pegatina de boca. En el caso de la vista, se les invita a mirar a través de las ventanas, a escudriñar los rincones donde nunca miramos, a buscar sitios secretos; y luego a pegar un ojo adhesivo sobre el plano para indicar cuál es el lugar donde más les gusta ver y mirar. En todos los casos se procura, con apoyo de las maestras, que las respuestas sean individuales, originales y reflexionadas. Después se recogen los trabajos elaborados por cada grupo de escolares y se procede a la digitalización de los mismos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis se desarrolla agrupando las respuestas visuales de cada clase, de manera que se superponen las imágenes provenientes de cada uno de los grupos que aprenden en ese aula. Eso nos debe devolver 3 archivos para cada escuela, es decir, un total de 9 archivos; sin embargo en el CEIP Maestro López Soria una decisión de la dirección del centro para la organización temporal nos obliga a trabajar con 3 y 4 años a la vez por lo que solo emergen finalmente 8 planos con respuestas. Se realiza un análisis independiente para cada aula.

El análisis se centra en localizar lugares, emplazamientos, rincones, muebles u objetos sobre los que se sitúan las pegatinas que simbolizan cada una de las percepciones sensoriales, con independencia de cuáles de los sentidos se vinculen a uno u otro lugar.

El sistema empleado trata de identificar categorías emergentes que engloben unidades mínimas de significado semejantes y que puedan considerarse desde las 3 escuelas. Una vez elaborado un esquema de categorías emergentes se cuantifica el número de hallazgos para cada una de éstas. Esto nos va a permitir observar qué localizaciones cuentan con más respuestas y cuáles con menos, y generar una clasificación ordenada; de modo que sea posible deducir cuáles son los lugares preferidos desde el punto de vista sensorial.



Figura 1. Respuestas visuales del alumnado de 3 años de infantil del CEIP Cañada del Fenollar.

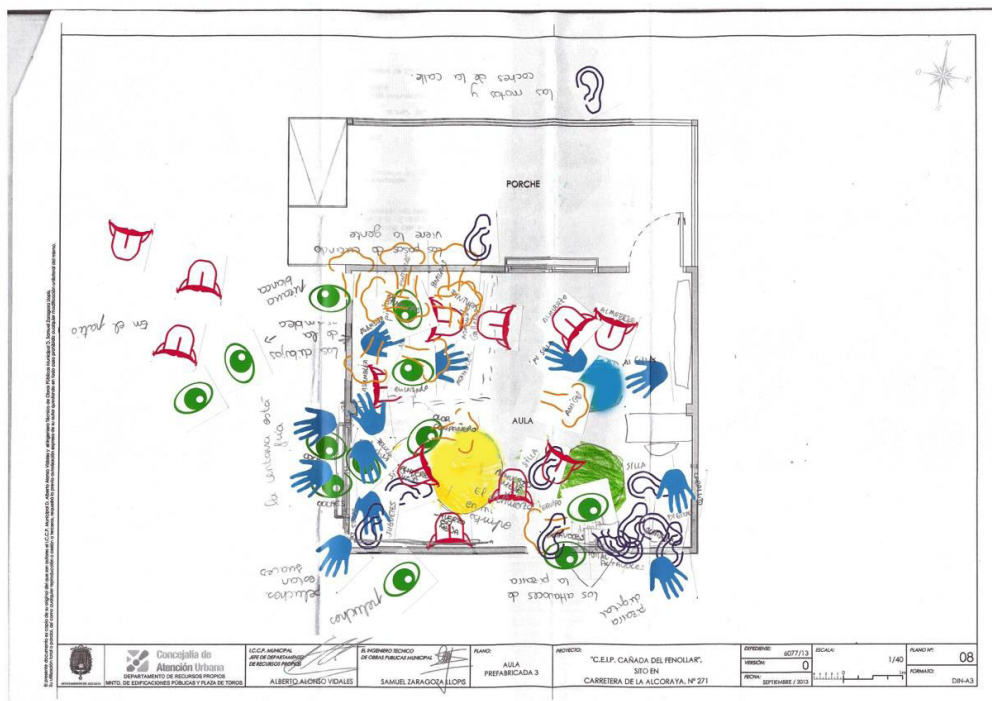


Figura 2. Alumnado de 4 años de infantil del CEIP Cañada del Fenollar.

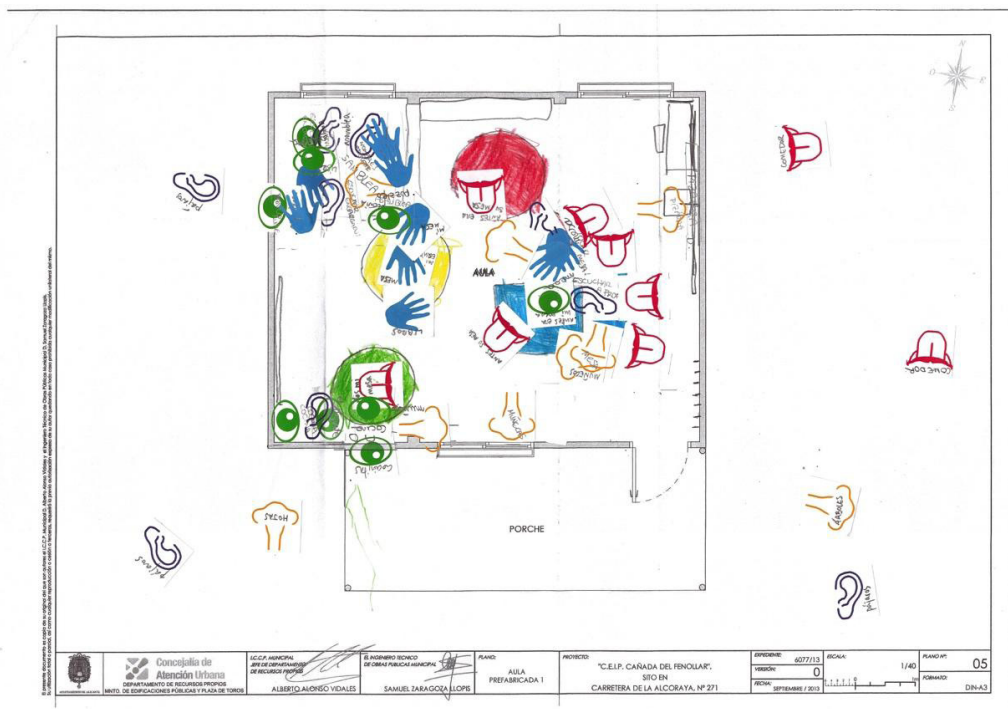


Figura 3. Alumnado de 5 años de infantil del CEIP Cañada del Fenollar.

Derivado del análisis de estas respuestas del CEIP Cañada del Fenollar reconocemos hasta 16 categorías diferenciadas: equipo, rincones-juguetes, asamblea, música-ordenador, exterior, pizarra digital, mural, pizarra, libros-cuentos, comedor, pájaros, agua y jabón, ventana, profesora sitio, árboles, pasillo.

Tabla 3. *Categorías emergentes y hallazgos en el análisis del CEIP Cañada del Fenollar.*

ESTÍMULO SENSORIAL	CAÑADA DEL FENOLLAR					
	3 años		4 años		5 años	
VISTA	Exterior	9	Exterior	2	Rincones-juguetes	4
	Equipo	4	Rincones-juguetes	3	Equipo	3
	Pasillo	1	Asamblea-encargado	1	Libros-cuentos	2
			Pizarra	1	Asamblea	4
			Pizarra digital	1		
			Mural trabajos	3		
TACTO	Asamblea	4	Asamblea	1	Asamblea	2
	Rincones-juguetes	1	Rincones-juguetes	5	Rincones-juguetes	1
	Equipo	1	Equipo	2	Equipo	2
	Plastilina	3	Ventana	2		
	Libros-cuentos	2	Pizarra digital	1		
	Agua y jabón	2				
OLFATO	Equipo	6	Equipo	3	Equipo	2
	Mural trabajos	4	Mural trabajos	9	Pizarra digital	1
	Exterior	2			Árboles	2
	Rincones-juguetes	1			Rincones-juguetes	3
					Asamblea-colonia	1
GUSTO	Equipo-almuerzo	9	Equipo-almuerzo	9	Equipo-almuerzo	7
	Comedor	5	Exterior	3	Comedor	2
OIDO	Asamblea	3	Música-ordenador	4	Profesora-sitio	2
	Libros-cuentos	1	Exterior	3	Asamblea-encargado	3
	Pájaros	2	Pizarra Pizarra digital	2	Pájaros	3
	Exterior	5	Equipo	3	Rincones-juguetes	1
	Pizarra	2				
Hallazgos		67		58		45

Nº total hallazgos en la escuela

170

Nº total de categorías en la escuela

16

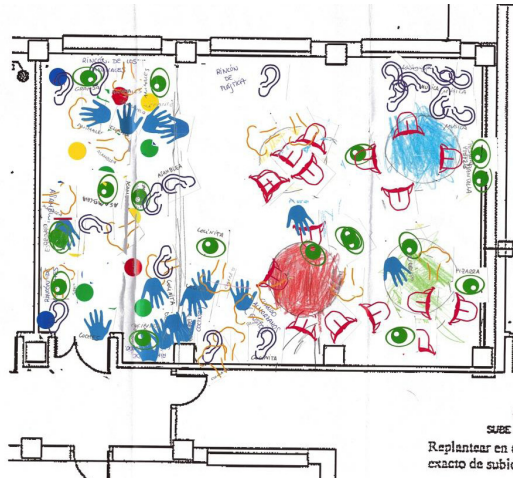


Figura 4. Alumnado de 3 años de infantil del CEIP José Carlos Aguilera.

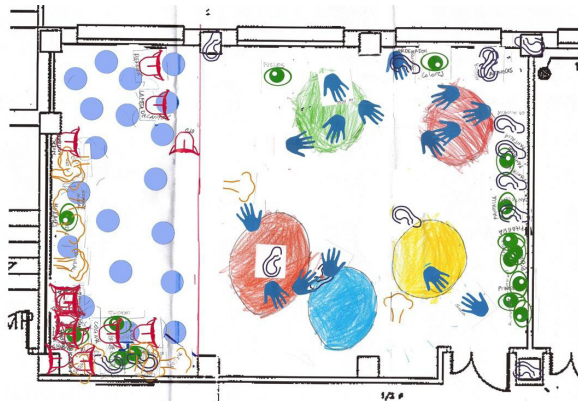


Figura 5. Alumnado de 4 años de infantil del CEIP José Carlos Aguilera.

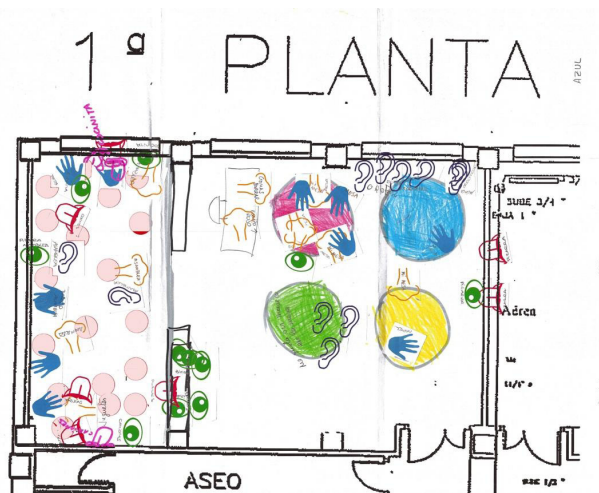


Figura 6. Alumnado de 5 años de infantil del CEIP José Carlos Aguilera.

Derivado del análisis de estas respuestas del CEIP José Carlos Aguilera reconocemos hasta 11 categorías diferenciadas: equipo, rincones-juguetes, asamblea, música-ordenador, exterior, pizarra digital, mural, pizarra, libros-cuentos, mascota, suelo.

Tabla 4. *Categorías emergentes y hallazgos en el CEIP José Carlos Aguilera.*

ESTÍMULO SENSORIAL	JOSÉ CARLOS AGUILERA					
	3 años		4 años		5 años	
VISTA	Pizarra digital	2	Pizarra digital	2	Pizarra digital	1
	Rincones-juguetes	6	Rincones-juguetes	6	Rincones-juguetes	3
	Asamblea	3	Mural trabajos	1	Asamblea	1
	Equipo	6	Pizarra	6	Equipo	1
	Pizarra	1			Mascota	1
					Libros-cuentos	4
TACTO	Rincones-juguetes	1	Rincones-juguetes	1	Asamblea	6
	Equipo	2	Equipo	1	Equipo	5
	Asamblea	2	Suelo	1		
OLFATO	Rincones-juguetes	6	Rincones-juguetes	7	Rincones-juguetes	1
	Equipo	4	Equipo	1	Equipo	2
	Asamblea	5	Mascota	4	Asamblea	2
			Mural	3		
GUSTO	Almuerzo equipo	1	Mascota	1	Pizarra digital	2
		7		1		
			Rincones-juguetes	3	Rincones-juguetes	8
			Mural trabajos	1		
OIDO	Música-ordenador	7	Música-ordenador	3	Música-ordenador	9
	Asamblea	3	Asamblea	1	Asamblea	2
	Rincones-juguetes	5	Pizarra digital	4		
			Exterior	3		
			Equipo	3		

Hallazgos

79

72

4
8

Nº total hallazgos en la escuela

199

Nº total de categorías en la escuela

11

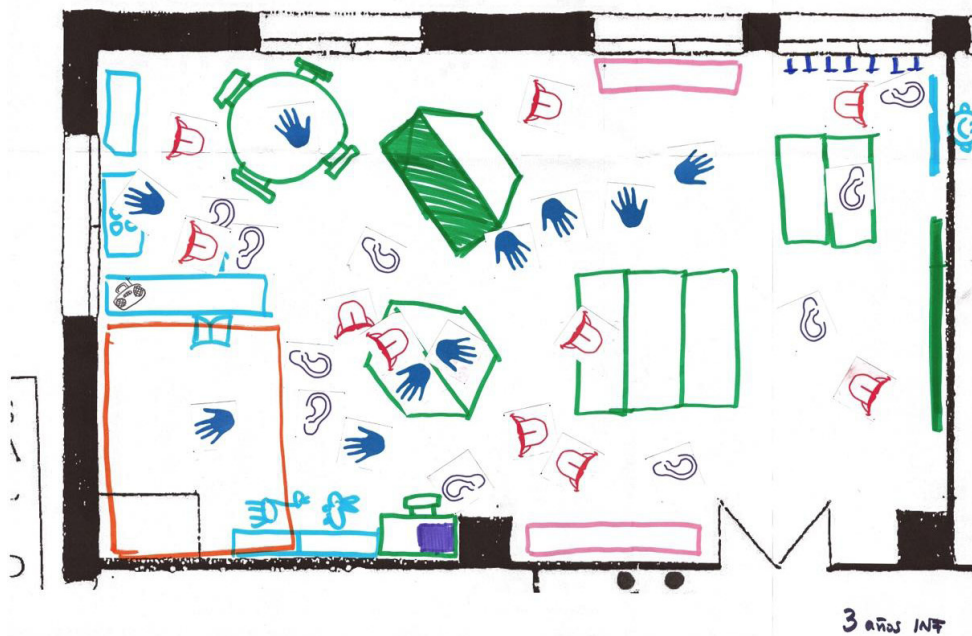


Figura 7. Alumnado de 3 y 4 años de infantil del CEIP Maestro López Soria.

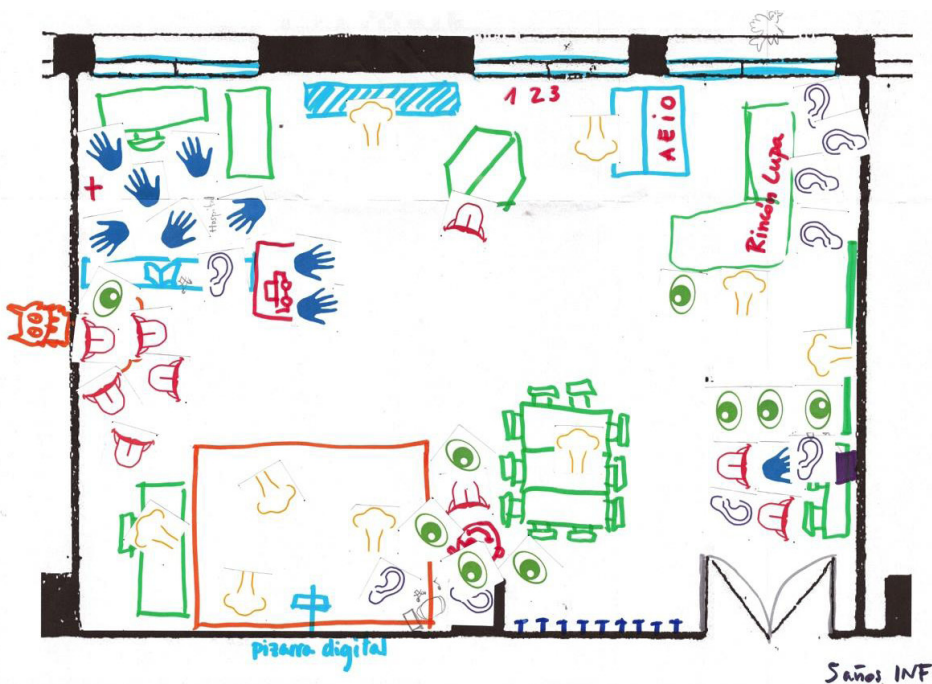


Figura 8. Alumnado de 5 años de infantil del CEIP Maestro López Soria. Derivado del análisis de estas respuestas del CEIP Maestro López Soria reconocemos hasta 8

categorías diferenciadas, respecto a los lugares preferentes desde el punto de vista estético para los estudiantes: equipo, rincones-juguetes, asamblea, música-ordenador, otros rincones, pizarra digital, pizarra, libros-cuentos.

El análisis de las respuestas dadas por el alumnado de 3 y 4 años resulta imposible, muchas de las pegatinas se distribuyen sin criterio aparente, con un elevado grado de dispersión. Al unir a dos grupos de edad diferente en una misma aula, y no corresponder ésta con el entorno educativo del grupo de 3 años, sino solamente del de 4, los resultados no pueden conducirnos a interpretaciones correctas. Esto visibiliza que el instrumento de recogida de datos es fiable, pues cuando las respuestas son aleatorias se observa en la distribución de las respuestas.

Tabla 5. *Categorías emergentes y hallazgos en el análisis del CEIP Maestro López Soria.*

ESTÍMULO SENSORIAL	MAESTRO LÓPEZ SORIA	
	3 Y 4	5 años
VISTA		Rincón lupa 1
		Ordenador 3
		Rincón monstruo 1
		Rincón pirata 4
TACTO		Rincones-juguetes 2
		Rincón hospital 5
		Ordenador 1
OLFATO		Rincón letras 1
		Rincón lupa 2
		Pizarra 1
		Asamblea 4
GUSTO		Rincón monstruo 4
		Equipo 2
		Ordenador 2
OIDO		Ordenador 2
		Pizarra digital 2
		Rincón lupa 4
		Libros-cuentos 1

4

Hallazgos

2

Nº total hallazgos en la escuela

42

Nº total de categorías en la escuela

8

Las categorías comunes a las 3 escuelas, como lugares de la escuela que gustan más a los colegiales de 3 a 6 años, son 7: equipo, rincones, asamblea, música-ordenador, pizarra digital, pizarra y libros-cuentos. Esto desvela los usos didácticos del espacio que de forma generalizada se enfatizan en todas estas escuelas. Es decir, las actividades estimulantes sensorialmente y del agrado de los menores, se centralizan en: el equipo como zona de encuentro con compañeros, para almorzar y trabajar sobre papel y libros; los rincones como zonas delimitadas para actividades concretas con uso de materiales didácticos o juguetes atractivos; la asamblea como zona de encuentro con los compañeros, la profesora y los soportes audiovisuales de las paredes circundantes; el ordenador empleado para escuchar música o jugar; la pizarra digital como soporte para trabajar cuentos, canciones, lecturas, imágenes; la pizarra por centralizar muchas de las enseñanzas; y los libros y cuentos principalmente a partir de los 5 años.

Sin embargo el espacio exterior y el mural no son lugares destacados por el alumnado del CEIP Maestro López Soria, aunque sean muy valorados en los otros centros. Es comprensible que no destaque positivamente el espacio exterior al aula, pues se compone por la sucia calle peatonal, la muy transitada avenida, y los edificios colindantes en precario estado de conservación.

El comedor solamente es valorado en el CEIP Cañada del Fenollar. Y la mascota facilitada por la editorial solamente en el CEIP Maestro López Soria. Aun cuando las 3 escuelas cuentan con comedor escolar y utilizan mascotas de peluche en educación infantil.

Cualitativamente, y de forma absoluta, se observa una mayor variedad de categorías en el CEIP Cañada del Fenollar, 16, frente a 11 y 6 en los otros colegios. Los lugares que gustan sensorialmente a sus usuarios son más diversos. Incluyen la mesa de la profesora, el agua y jabón del baño, la ventana desde la que miran al exterior, los árboles del patio y el pasillo. Todos ellos lugares no utilizados por las maestras habitualmente pero que a ellos les agradan sensorialmente y que por tanto podrían incorporarse a las prácticas pedagógicas como reclamo y estímulo.

Sin embargo, de forma relativa a la cantidad de hallazgos (respuestas), el CEIP Maestro López Soria posee un mayor número de categorías. Podemos interpretar que aun siendo el número de participantes reducido (y por tanto el número de hallazgos bajo) los lugares que gustan sensorialmente a sus usuarios son muy variados.

El número de hallazgos (respuestas) es mayor en el CEIP José Carlos Aguilera que en Cañada del Fenollar, sin embargo emergen menos categorías que en este. Podemos suponer, que el entorno educativo del CEIP José Carlos Aguilera posee un menor número de estímulos sensoriales percibidos por sus usuarios como origen del agrado.

Desde la mirada metafórica propia de la Investigación basada en el Arte, concebimos las creaciones de los escolares como complejas interpretaciones del entorno escolar en las que son capaces de poner en relación de forma bidimensional percepciones sensoriales, relaciones entre cuerpo y espacio, y experiencias de aprendizaje escolar. El plano se convierte en una zona de juego simbólico similar a los juegos de muñecas en el interior de casitas-maqueta. Además este juego actúa como detonante de verbalizaciones que las maestras anotan junto a las pegatinas.

Las preferencias estéticas del alumnado asociadas a los diferentes sentidos se agrupan en torno a lugares que los estimulan bien de forma concreta, o bien de forma combinada a otros sentidos.

[1] Las preferencias del tacto y el olfato se ubican en aquellos lugares donde se producen los encuentros personales más cercanos. Por ejemplo en el CEIP Cañada del Fenollar y en el CEIP José Carlos Aguilera se sitúan en la asamblea, los rincones de juego y las mesas; en las que el alumnado inevitablemente se huele, roza, intercambia objetos, se acaricia o toca; y en el CEIP Maestro López Soria el tacto en el rincón del hospital –donde se curan y por tanto se palpan-, y el olfato en la asamblea –donde se reúnen a primera hora cuando llegan de casa perfumados, o después del descanso del mediodía cuando regresan de jugar sudados-. A penas existen objetos sobre los que se centralice la estética táctil u olfativa. Esto pone de manifiesto que los recursos educativos no están concebidos para ser manoseados u olfateados sino usados con cierta distancia y respeto. [2] Las respuestas respecto a las preferencias gustativas se arraciman en las zonas donde los hábitos y costumbres de cada clase determinan que se produzca el almuerzo, es decir en la zona de asamblea, en las mesas o bien en el patio. Y como demuestra la distribución por agrupaciones de las pegatinas, el juicio estético del gusto se concibe como acto también compartido socialmente. Los resultados desvelan que son pocos los estímulos al gusto que se producen diariamente en la escuela. Consideramos que se reprime en exceso la capacidad de experimentar y comprender el entorno a través de sus sabores sin intención alimenticia. [3] Mientras que las preferencias estéticas visuales y auditivas aunque pueden concentrarse en torno a las pizarras digitales, los libros y ordenadores, también se reparten de una forma más indiscriminada por todo el espacio áulico o el exterior, demostrando así preferencias más individuales y no tan coincidentes entre usuarios. Se mencionan mientras se adhieren las pegatinas en el plano la relación de la vista o del oído con pájaros, flores, árboles, mascotas, cuentos, juguetes, letras, pictogramas, instrumentos, vehículos... Son estéticas más cultivadas, que han desarrollado en los usuarios la capacidad de gozar en múltiples espacios y que por tanto además dan oportunidades de gozo a más individuos. [4] De esta forma observamos que los sentidos próximos (gusto, olfato y tacto) efectivamente tienen una estética propia, tal y como afirma Mollenhauer (1990); vinculada en el entorno escolar a los encuentros con otros compañeros, a las relaciones interpersonales; a diferencia con los sentidos lejanos (la vista y el olfato) que dependen más de estímulos relacionados con la interacción con objetos o animales, y no solo de la relación con personas. Esta interpretación concuerda con un pensamiento arquitectónico que según Dyrssen (2010) “siempre implica la relación cuerpo-espacio y, a menudo usa una decodificación activa de su entorno que integra todos nuestros sentidos y los ancla en la experiencia corporal” (p. 225)⁶.

CONCLUSIONES

Tabla 6. Hallazgos de las 3 escuelas para las categorías correspondientes a los lugares estimulados sensorialmente.

	CF	JCA	MLS	TOTAL
Equipo	54	42	2	98
Rincones-juguetes	15	80	2	97
Asamblea	19	25	4	48
Música-ordenador	4	19	8	31
Exterior	24	3		27
Otros rincones			22	22
Pizarra digital	5	11	2	18
Mural	16	5		21
Pizarra	3	7	1	11
Libros-cuentos	5	4	1	10
Comedor	7			7
Mascota		6		6
Pájaros	5			5
Agua y jabón	2			2
Ventana	2			2
Profesora sitio	2			2
Árboles	2			2
Pasillo	1			1
Suelo		1		1

Total hallazgos

411

El orden de mayor a menor número de hallazgos de forma global, nos aproxima al objetivo de esta investigación: los lugares de la escuela que gustan más a los colegiales de 3 a 6 años. Este orden es: el equipo en la zona de mesas, rincones vinculados al juego, la asamblea, el ordenador, el exterior, otros tipos de rincones, la pizarra digital, la zona de murales, la pizarra, los libros, el comedor, la mascota y los pájaros.

Pero esta disposición preferente es variable para cada centro en particular. Esta variabilidad tiene que ver con el uso pedagógico que se hace de dichos lugares, más que de su mera existencia. A través de las visitas a los colegios comprobamos la coherencia con los valores

máximos de hallazgos para cada centro: en el CF se prioriza el trabajo grupal y colaborativo por proyectos y el espacio es tan reducido en los barracones prefabricados que es normal centralizar el aprendizaje en las mesas; en el JCA más de un tercio de las aulas (al fondo de las mismas) se destina a los rincones de juego que además son numerosos y variados estimulando las inteligencias múltiples; en el MLS los rincones también ocupan una gran superficie de las aulas (aunque distribuidos de forma perimetral) y su uso más que lúdico es didáctico. Por todo ello podemos afirmar que:

- Un lugar gusta más al alumnado cuanto mayor interés pone el docente en las actividades -estimulantes a nivel sensorial- que allí promueve.
- La calidad estética del entorno escolar se encuentra en relación a los estímulos sensoriales.
- Mientras la calidad estética revierte positivamente en la calidad educativa, la calidad educativa puede modificar las percepciones que el alumnado tiene de su entorno.

Desde las perspectivas de las estéticas vinculadas a cada sentido, como nos planteamos en el objetivo de este estudio, la realidad escolar actual reconoce enfatizar en mayor medida los sentidos visuales y auditivos durante la enseñanza derivado de las metodologías que dejan al alumnado en un rol pasivo, atendiendo a cuanto aparece en las pizarras, en los libros y cuadernos, o escuchando las explicaciones magistrales de docentes. A pesar de los esfuerzos de la educación infantil por desmarcarse de estas prácticas y caracterizarse por una mayor experimentación y desarrollo lúdico. Las diferencias en las distribuciones de respuestas arrimadas relacionadas con las estéticas propias de los sentidos próximos (gusto, tacto y olfato) vinculados especialmente a las personas, y las respuestas más dispersas de las estéticas propias de los sentidos lejanos (vista y oído) vinculados además a los objetos; ponen de manifiesto que todavía existe una distribución irregular y poco equitativa entre los estímulos de una índole y otra durante los métodos didácticos. En nuestros futuros proyectos y en los de otros grupos de investigación, convendría indagar la forma de establecer relaciones interpersonales de provecho en otros lugares del aula poco estimulantes para el alumnado, para mejorar la calidad estética de todo el entorno áulico y no centralizarla en determinadas áreas de interés. Además sería adecuado profundizar en el modo educativo de incluir entre los recursos y materiales didácticos, elementos de estimulación de los sentidos próximos para suscitar estéticas también desde lo objetual; en esta línea las obras de arte escultóricas, la concepción de la intervención espacial propia del *environment*, la riqueza de materiales constructivos en los acabados arquitectónicos que ofrezcan diversidad de texturas, los elementos de la naturaleza y los alimentos pueden jugar un papel más preponderante en el aula o espacios exteriores al servicio de la calidad educativa.

Existen una gran cantidad de espacios que resultan poco atractivos, como las zonas de paso, el suelo, las ventanas, los baños o el techo; que apenas son mencionados, aun cuando estos menores los transitan con frecuencia. Podemos calificarlos como lugares asépticos, sedantes o analgésicos, vacíos de significado sensorial y por ende estético. Es preciso profundizar desde la investigación sobre el modo de incorporar estímulos pedagógicos en estas zonas y emplearlos durante las enseñanzas y aprendizajes. Por tanto, cabe reflexionar sobre el modo de convertir estos lugares en centros de interés desde el punto de vista sensorial, y estético a través de recursos pedagógicos. Especialmente en escuelas tan pequeñas, no debe desaprovecharse el potencial para mejorar la calidad educativa de cualquiera de estos entornos.

La Investigación Basada en el Arte (AbR) ofrece un marco metodológico proclive para aproximarse a las voces de los escolares mediante instrumentos de recogida de datos no tradicionales, más

creativos y con rigor científico. Y en combinación con otros métodos cualitativos y cuantitativos ha demostrado enriquecer el análisis de datos y la discusión de resultados.

En este trabajo nos hemos valido del consentimiento informado de las maestras responsables que han valorado el carácter formativo en educación artística de las prácticas desarrolladas en los centros, como aspecto de valor en contraprestación a la participación del alumnado como sujetos de la investigación. Sin embargo en último lugar esta investigación, en la medida en que ha empleado métodos propios de la AbR, abre un nuevo interrogante ético hacia el modo en que podría considerarse de forma directa la voluntad del alumnado infantil al participar de una investigación y cómo hacerles comprender -previo a nuestra intromisión- los usos que se van a hacer de sus contribuciones en pro de un beneficio social. Especialmente cuando sus respuestas se construyen en forma artística y consecuentemente reclaman conservar también estos trabajos, de manera que manifiestan su conciencia como autores y propietarios intelectuales de los mismos.

Bibliografía

Alonso-Sanz, A. (2013). A favor de la Investigación Plural en Educación Artística. Integrando diferentes enfoques metodológicos. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25(1), 111-120. DOI: 10.5209/rev_ARIS.2013.v25.n1.41167

Augé, M. (2000). *Los “no lugares” espacios del anonimato. Una antropología de la Sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa. (Edic. orig. en francés, 1992)

Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9 (2), 27-40. doi: <http://dx.doi.org/10.3316/QRJ0902027>

Buke, C., y Grosvenor, I. (Editores) (2003). *The School I'd Like. Children and Young People's Reflections on an Education for the 21st Century*. New York: RoutledgeFalmer.

Cabrera, J. (2009). Creatividad hoy. Una evolución hacia mayores niveles de conciencia y complejidad. Educación y Futuro. *Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 21: Monográfico: “Creatividad en Educación”, 15-42.

Clandinin, D. J. y Murphy, M. S. (2009). Comments on Coulter and Smith: Relational Ontological Commitments in Narrative Research. *Educational Researcher*, 38(8), 598-692.

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.

Day, C., Sammons, P., y Gu, Q. (2008). Combining qualitative and quantitative methodologies in research on teachers' Lives, work, and effectiveness: from integration to synergy. *Educational Researcher*, 37(6), 330-342.

Dryssen, C. (2010). Navigating in heterogeneity: Architectural thinking and art-based research. En M. Biggs y H. Karlsson (eds.), *Routledge Companion to Research in the arts*. Londres y Nueva York: Taylor & Francis Group.

Guilera, LI. (2011). *Anatomía de la creatividad*. Sabadell, España: FUNDIT - Escola Superior de Disseny ESDi.

Huber, J. Caine, V., Huber, M. y Steeves, P. (2013). Narrative Inquiry as Pedagogy in Education: The Extraordinary Potential of Living, Telling, Retelling, and Reliving Stories of Experience. *Review of Research in Education*, 37, 212-242.

Lifante, Y. (2013). *Ingenieros creativos*. Valencia: Alfa Delta Digital.

Marín-Viadel, R. (2005). La "Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales" o "Arteinvestigación educativa". En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística* (pp. 223-274). Granada: Editorial Universidad de Granada.

Marín-Viadel, R., Roldán, J. y Pérez Martín, F. (eds.). (2014). *Estrategias, técnicas e instrumentos en Investigación basada en Artes e Investigación Artística [Strategies, techniques and instruments in Arts based Research and Artistic Research]*. Granada: Universidad de Granada.

Mollenhauer, K. (1990). ¿Es posible una formación estética? *Educación*, 42, 64-85.

NOTAS

1. UV-INV-AE15_332576 de la Convocatoria de Ayudas para Acciones Especiales de Investigación 2015 del Vicerrectorado de Investigación y Política Científica de la Universidad de Valencia
2. "for making AbR research methods explicit so that they may open up communication with other modes of research" (Dyrssen, 2010, p. 223).
3. "Some times the guidance by teachers was rather deadendind in effect" (Buke y Grosvenor, 2003, p. xi preface)
4. En educación infantil es común que los equipos de trabajo tengan un nombre de animal o de un color; así cada pequeño sabe con quién debe formar grupo.
5. La idea de adherir *gomets* fue propuesta por la primera maestra de infantil con la que se trabajó, debido a que las asambleas suelen tener un revestimiento del suelo que lo diferencia del resto del pavimento, o bien mediante linóleos o con pegatinas que les ayudan a saber dónde deben sentarse.
6. "Architectural thinking always involves the relationship body-space and often uses an active decoding of its surroundings that integrate all our senses and anchor them in bodily experience". (Dyrssen, 2010, p. 225)