



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

TRABAJO FIN DE GRADO

*LAS RUTINAS DE PENSAMIENTO EN EL
DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN
ARTÍSTICA: PROPUESTA DE
INTERVENCIÓN PARA EDUCACIÓN
INFANTIL*

Autora: Cristina Arlandis Martín

Tutor académico: María Cristina Hernández Castelló



RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado muestra una propuesta didáctica para Educación Infantil llevada a cabo en un contexto educativo real. Para ello, se ha realizado una consulta bibliográfica previa, con el fin de conocer aquellos aspectos teóricos más significativos en relación a las rutinas de pensamiento y a la Educación Artística. Con ello, se ha llevado a cabo una propuesta práctica, mediante la cual se fomenta el pensamiento a través del aprendizaje artístico en la Educación Infantil.

PALABRAS CLAVE

Pensamiento visible, rutinas de pensamiento, Educación Artística, Educación Infantil.

ABSTRACT

Visible thinking, thinking routines, Artistic Education, Child Education.

ÍNDICE

ÍNDICE.....	3
1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. OBJETIVOS.....	7
3. JUSTIFICACIÓN.....	8
4. MARCO TEÓRICO.....	10
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	21
6. CONCLUSIONES.....	39
7. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS.....	42
ANEXOS.....	46

Índice de tablas

Tabla 1. Cronograma de la propuesta práctica.....	23
Tabla 2. Compara y contrasta cinco artistas.....	26
Tabla 3. Explicación de las rutinas de pensamiento.....	27
Tabla 4. Materiales necesarios para la propuesta.....	29
Tabla 5. Resultados antes pensaba, ahora pienso.....	32
Tabla 6. Respuestas de los niños de la rutina compara y contrasta.....	36

1. INTRODUCCIÓN

La Educación Artística siempre se ha visto como el momento en el aula que la mayoría de los maestros llevan a cabo cuando se requiere hacer manualidades para una fecha específica, o para distraer a los alumnos. Sin embargo, nos encontramos ante un área de conocimiento con numerosos beneficios y aspectos que favorecen el desarrollo de los niños.

En el presente Trabajo de Fin de Grado buscamos analizar el papel de la Educación Artística dentro de la educación formar, poniendo de relieve su capacidad para fomentar el pensamiento visible. Asimismo, se realiza una puesta en práctica mediante la cual se pretende trabajar esta área con alumnos de Educación Infantil a través de las rutinas de pensamiento.

El trabajo se estructura, en términos generales, de la siguiente manera: (1) Introducción, (2) Justificación, (3) Objetivos, (4) Marco teórico, (5) Propuesta de intervención, (6) Conclusiones, (7) Referencias bibliográficas y (8) Anexos.

El primer apartado muestra los objetivos que se pretenden alcanzar a través del trabajo y la puesta en práctica.

En el segundo apartado, la justificación, se muestran los motivos personales y profesionales que me han llevado a la realización de este Trabajo de Fin de Grado en un contexto educativo real.

Posteriormente, se muestra la fundamentación teórica, que parte de la importancia de la etapa de Educación Infantil y de la Educación Artística y analiza los movimientos de pensamiento visible y las rutinas de pensamiento, especialmente enfocadas a esta rama educativa que se analiza.

Tras la fundamentación teórica se muestra la metodología que se va a llevar a cabo para realizar la puesta en práctica dentro del aula, incluyendo consulta previa sobre los conocimientos de los alumnos en lo referente a la Educación Artística. Dentro de este punto se describe, asimismo, la propuesta que se va llevar a cabo.

El sexto apartado expone los resultados que se han alcanzado a través de la propuesta de intervención llevada a la práctica en un contexto educativo real.

A raíz de los resultados obtenidos, en el séptimo apartado se formulan las conclusiones, observando y determinando si se han alcanzado los objetivos propuestos al comienzo de

la investigación, así como analizando las limitaciones del trabajo y las perspectivas de futuro.

Finalmente, en los siguientes apartados, se muestran la lista de referencias bibliográficas que se han utilizado para la elaboración de este trabajo, así como los anexos de este.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo de este Trabajo de Fin de Grado es realizar una propuesta práctica que trabaje la Educación Artística a través de rutinas de pensamiento. Este objetivo se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

- a) Conocer el papel de la Educación Infantil y la Educación Artística dentro de la educación formal.
- b) Profundizar en la corriente educativa del pensamiento visible y en las rutinas de pensamiento.
- c) Realizar una propuesta de intervención en un contexto educativo real en el que se trabaje el pensamiento desde la Educación Artística.

3. JUSTIFICACIÓN

Este apartado, en el que se muestran las razones por las que he escogido esta temática para la elaboración de mi Trabajo de Fin de Grado, va a dividirse en dos sub-apartados, que son los siguientes: 3.1. Justificación personal y 3.2. Justificación como docente.

3.1 Justificación a nivel personal

La Educación y, dentro de ella, la Educación Artística se han fundamentado, durante muchos años, en la memorización y repetición de ciertos contenidos. De esta forma, los aprendizajes adquiridos no han resultado significativos y, en muchas ocasiones, no han llegado a perdurar en el tiempo.

Durante mi época de estudiante he podido observar como las diferentes etapas educativas se llevaban a cabo de la forma descrita anteriormente. Ahora, tras finalizar mis estudios como maestra de Educación Infantil y Primaria, he podido analizar diversos recursos y metodologías que fomentan un aprendizaje significativo y real, aplicable fuera de las aulas y que sirve al niño para su día a día. Uno de estos recursos son las rutinas de pensamiento, a través de las cuales los alumnos no solo desarrollan su capacidad de pensar, sino que se va creando una cultura de pensamiento.

Así pues, he querido vincular esta forma de trabajar de manera sistemática en el aula con el área de Educación Artística, el cual suele quedar en un segundo lugar dentro de la Educación formal, dando más importancia a otros bloques de conocimiento.

3.2 Justificación como docente

La Educación, como se ha mencionado anteriormente, se ha fundamentado en el aprendizaje memorístico de conocimientos y en la mecanización de otro tipo de actividades. Como docente, una de mis mayores inquietudes es, precisamente, modificar la forma de aprender de los alumnos, fomentando que sus aprendizajes y conocimientos nuevos se basen en el razonamiento y sean significativos, es decir, que se relacionen con los aprendizajes que los alumnos tienen y les preparen para los que van a adquirir después.

Por ello, considero que las rutinas de pensamiento son un buen recurso y una gran metodología a través de la cual se pueden conseguir los objetivos descritos anteriormente.

En relación con ello, se encuentra la Educación y Creación Artística. Gran parte de su presencia en las aulas es de manera esporádica y en ocasiones determinadas, coincidiendo con fechas específicas (navidad, primavera, verano, día del padre/madre, etc.). Por tanto, el aprendizaje que los alumnos adquieren en relación al arte es poco significativo e irrelevante.

Debido a ello, he querido relacionar esta área educativa con las rutinas de pensamiento, con la finalidad de crear una cultura de pensamiento en relación al arte a la vez que los alumnos desarrollan su capacidad de pensar y razonar. Asimismo, y con el fin de relacionar la teórica con la práctica, se lleva a cabo una propuesta de intervención en un contexto educativo real en la que se analizan a cinco artistas divergentes entre sí, a la vez que se realizan a cabo actividades de manipulación y creación plástica.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 El arte en Educación Infantil

4.1.1 La Educación Infantil

La Educación Infantil es la primera etapa educativa con carácter voluntario, tal y como define la LOMCE, la cual atiende a los niños y niñas desde el nacimiento hasta los seis años. Su finalidad es el desarrollo del alumno, especialmente en los ámbitos físico, afectivo, social e intelectual.

Esta etapa se ordena en dos ciclos educativos, que van desde los cero hasta los 6 años el primero y, el segundo, desde los tres a los seis años.

A pesar de su carácter voluntario, la escolarización dentro de esta etapa se encuentra en aumento. Por ejemplo, según el Instituto Nacional de Estadística, la escolarización de niños en este periodo en nuestro país en el año 2016 es del 96.4%.

Vila (1999) defiende que existen diversas razones por las que cada vez hay más alumnos en la etapa de Educación Infantil. En primer lugar, las condiciones de vida de nuestra sociedad actual implican que el cuidado de los niños menores de seis años es diferente a como se ha venido dando tradicionalmente, debido a que el rol de la mujer en la sociedad ya no se centra en el cuidado de la familia.

Por otro lado, hay una mayor concienciación de la importancia de la educación, y se atiende la Educación Infantil como “una expresión institucional que da satisfacción a las necesidades educativas de sus hijas o hijos” (Vila, 1999, p.42).

Guitez Cuevas (1995) señala que se lleva a cabo el desarrollo de la mitad del potencial intelectual del niño. Es por ello que la Educación Infantil resulta fundamental con el fin de fomentar el crecimiento y el desarrollo de los niños, buscando siempre su desarrollo íntegro y su preparación para la vida.

Este periodo educativo fomenta y favorece el desarrollo de las habilidades cognitivas del alumnado, a la vez que se mejoran las dimensiones social, emocional, ética, cívica y moral, siendo todo ello fundamental para una vida en sociedad Cardemil y Román (2014). Asimismo, se fomenta también otros tipos de conocimientos, entre los que cabe destacar el conocimiento de sí mismo y de su entorno, la expresión, conocimiento y aceptación de sus sentimientos y emociones, la asimilación de normas sociales y culturales, etc.

En conclusión, Gutiez Cuevas (1995) afirma la Educación Infantil debe entenderse como aquella oferta educativa que se centra en conseguir un mejor desarrollo y crecimiento de los niños durante esa etapa.

4.1.2 Importancia del arte y las artes plásticas en Educación Infantil

El concepto de “Artes plásticas” se enmarca dentro de un grupo de disciplinas que se encuentran dentro de las Bellas Artes, entre las cuales se encuentran la pintura, la escultura, el dibujo, el grabado, la cerámica, los tapices, etc. (Martínez Vesga, 2005).

Las artes plásticas y visuales constituyen una de las formas de expresión y comunicación más comunes para el ser humano. Así pues, Díaz Alcaide (2011), afirma que “no son únicamente el resultado de determinadas habilidades manuales y el perfeccionamiento técnico en el uso de los materiales y herramientas, sino que nos proporcionan un conocimiento del mundo distinto y complementario al de las ciencias” (p. 164). A través de las artes plásticas, los alumnos adquieren aprendizajes interdisciplinarios, como el conocimiento del mundo que les rodea, así como la expresión de su propia realidad, la educación en valores, la educación emocional, etc. Por tanto, como bien afirma el autor mencionado anteriormente, esta área educativa nos proporciona un aprendizaje transversal, que no se centra solo en el manejo de instrumentos y la manipulación de diversos materiales, sino que va más allá.

A su vez, el *Decreto 122/2007, de 27 de diciembre*, expone que “el aprendizaje artístico es una parte integrante del proceso educativo que se adquiere a través de la experimentación con las sensaciones y percepciones propiciadas por la estimulación de los sentidos” (2007, 14).

A través de estas definiciones expuestas anteriormente, podemos determinar que la importancia va más allá de destrezas manuales y el trabajo con diversos materiales, sino que a través de las artes plásticas los alumnos conocen el mundo que les rodea, fomentando un desarrollo íntegro del individuo.

La Educación Artística y, dentro de ella, las Artes Plásticas, suponen un elemento interdisciplinar dentro de la educación, ya que desarrollan la creatividad mientras que se trabajan valores como el respeto, el cuidado y el disfrute tanto de las creaciones propias como de aquellas que se realizaron en el pasado y se realizan en el presente (Martín Arranz, 2018).

En la expresión plástica, según Martínez García y Gutiérrez Pérez (1998), intervienen diversos factores de desarrollo, los cuales se muestran a continuación:

- a. Es una obediencia al impulso biológico: los niños, a partir de los dieciocho meses de edad, aproximadamente, tienden a realizar sus primeras representaciones plásticas denominadas como garabatos. Estas surgen a raíz de un componente biológico, en el cual intervienen una descargar motriz y un componente expresivo, con la finalidad de dejar huella sobre un soporte.
- b. Es una tendencia lúdica: el arte en la etapa infantil tiende a identificarse como una forma de expresión artística basada en el divertimento; es considerado como una forma de juego, una actividad divertida y gratificante.
- c. Es una necesidad de integración: este se concibe como una manera de afiliarse con su entorno y con el modo en el que se relacionan con él.
- d. Es una forma de comunicación: a través del arte y las diferentes formas de expresiones artísticas se fomenta y favorece la transmisión de información.

Los factores mostrados anteriormente muestran como la expresión plástica es un acto innato en el ser humano con gran importancia dentro del desarrollo.

La educación artística, y con ella la expresión plástica, tiene numerosos beneficios, especialmente si se comienzan a desarrollar desde los primeros años de vida. Vilaboa (2015) describe como la Educación Plástica en los primeros años de vida contribuye a desarrollar capacidades como: (a) el conocimiento del propio cuerpo y las posibilidades de este, (b) la observación y exploración del entorno, (c) el fomento de una autonomía progresiva, (d) la relación con los demás y pautas de convivencia y (e) la mejora de capacidades comunicativas.

Este autor, asimismo, afirma que al trabajar la Educación Plástica se desarrollan diversas dimensiones, como son la senso-perceptiva, psicomotriz, afectiva, comunicativa, estética, moral y social y creativa (p.4).

Por otro lado, Martínez García y Gutiérrez Pérez (1998) defienden que las diferentes expresiones artísticas entre las que se encuentran las artes plásticas fomentan y estimulan el pensamiento. A través de ellas, el niño descubre y promueve diversas emociones provenientes de experiencias estéticas que se encuentran ligadas a procesos cognitivos que consideran la imagen como un vehículo del conocimiento, es decir, se trabaja la percepción. Esto se debe a que las imágenes constituyen uno de los

principales canales de enseñanza-aprendizaje y, por ello, es fundamental que los alumnos adquieran actitudes críticas y selectivas frente a estas, haciendo hincapié en la percepción.

Las Artes Plásticas, además, contribuyen al fomento de la creatividad. Para ello, se contribuye a “la elaboración de estrategias estéticas y, por otro lado, la formación de un conocimiento experiencial útil para la consecución de metas en la vida cotidiana dentro y fuera del aula” (Martínez García y Gutiérrez Pérez, 1998, pp. 23-24). Esto se debe a que se adquiere un pensamiento divergente y flexible, en el que se respetan las diversas soluciones individuales que cada persona aporta.

Finalmente, estos autores hablan de la educación plástica como una gran fuente de datos sobre el niño. A través de ella, queda reflejado su personalidad, sus sensaciones, sus conocimientos, su percepción del mundo, su representación del entorno que los desenvuelve, etc. Así pues, este recurso puede ser muy útil a la hora de conocer al alumnado y programar atendiendo a la diversidad a la que se atiende.

Como hemos visto, las artes plásticas resultan un área fundamental dentro del desarrollo íntegro del alumnado y, por tanto, su enseñanza debería trabajarse desde los primeros años de escolarización.

4.1.3 La enseñanza de artes plásticas en Educación Infantil.

Para poder contextualizar la educación de las artes plásticas en la actualidad, es necesario analizar el recorrido que estas han tenido a lo largo de los años.

La enseñanza de las artes plásticas, como muestran Martínez García y Gutiérrez Pérez (1998), ha ido variando atendiendo a las necesidades educativas de cada época. Sin embargo, se basa en el planteamiento que realiza Eisner, el cual sitúa dos corrientes de pensamiento de la enseñanza artística en dos: contextualista y esencialista.

La primera de ellas se centra en las necesidades sociales y de grupo, cuyo objetivo es guiar los conocimientos, aprendizajes y valores que demanda la sociedad. La segunda resalta el valor del arte en sí mismo, siendo esta una disciplina que proporciona una serie de conocimientos y sentimientos que otras áreas no aportan.

Durante la época del Renacimiento, los artistas comienzan a ser vistos como intelectuales, debido a que el arte no se valora únicamente por su utilidad, sino que se pretende crear belleza (Zalama, 2016).

Debido a la importancia que obra el arte, durante los siglos XVI y XVII aparecen las primeras Academias en Italia y Francia, cuya enseñanza estaba centrada y enfocada al dibujo y, en el siglo XVIII se incluye el modelado o escultura dentro de este tipo de enseñanza.

Posteriormente, en el siglo XIX, la enseñanza de las artes comienza a realizarse en la escuela, siendo su foco de atención en la “adquisición de destrezas manuales y el desarrollo del gesto clásico” (Martínez García y Gutiérrez Pérez, 1998, p. 98).

Tras la Segunda Guerra Mundial, existe un cambio en la concepción de la educación artística en las escuelas, y esta rescata un modelo más libre y democrático. Los docentes de arte tenían que mostrar que el arte se encontraba comprometido con la liberación del ser humano, con la democracia y con la libre expresión artística. Autores como Lowenfeld muestran un nuevo planteamiento el cual centra la educación del arte en el desarrollo de la creatividad y de la imaginación, utilizando la expresión libre e independiente (Martínez García y Gutiérrez Pérez, 1998).

Sin embargo, posteriormente la enseñanza de las artes plásticas se ve modificada, como describe Martínez Vesga (2005):

“El pensamiento de la segunda mitad del siglo XX ha revalidado algunas tradiciones y las ha puesto a convivir con los problemas y los medios contemporáneos. La información ha ido ganando terreno en el mundo de las academias, haciendo que la enseñanza en el campo de las artes se desplace de lo emocional y experimental hacia lo intelectual” (p. 25)

Actualmente se observan dos planteamientos en la enseñanza de las artes plásticas: uno de ellos centrado en lo conceptual y lo analítico y otro de ellos en la percepción y la apreciación estética. Sin embargo, como señalan Martínez García y Gutiérrez Pérez (1998), la educación del arte suele tender más al desarrollo de destrezas y habilidades motrices, mediante actividades guiadas y dirigidas. Desde mi punto de vista, esto se debe a la comodidad de los docentes frente a las técnicas más tradicionales y actividades que requieran un menor esfuerzo por su parte, limitando el aprendizaje de los alumnos a una mera reproducción de aquello que afirma el maestro. A su vez, mediante estas actividades dirigidas, se limita de manera considerable la construcción y desarrollo de la creatividad.

Hernández, Pinedo, García-Martín y Rascón (2019), afirman que:

“La educación plástica y visual pasa por su concepto tradicional de artesanía, para profundizar en el proceso de aprendizaje que, sin olvidar la importancia de “crear”, fomenta el sentimiento y el pensamiento a través de los actos artísticos, elevando la educación artística a la categoría de una tarea intelectual, no solo manual” (p. 3878)

Por otro lado, la legislación educativa actual, es decir, el *DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León*, sitúa las artes plásticas dentro del área 3: Lenguajes: Comunicación y representación.

El objetivo principal sobre el que sustenta la enseñanza y aprendizaje en torno a las artes plásticas dentro del área mencionado anteriormente es el siguiente:

10. Acercarse al conocimiento de obras artísticas expresadas en distintos lenguajes, realizar actividades de representación y expresión artística mediante el empleo creativo de diversas técnicas, y explicar verbalmente la obra realizada.

La legislación hace referencia a una gran problemática que presenta el conocimiento de las artes plásticas dentro de nuestro país, como muestra Díaz Alcaide (2011):

“La educación plástica y visual está presente en todas las etapas de nuestro actual sistema educativo, pero con una carga horaria muy inferior a la necesaria, y, a veces también, con una distribución horaria poco adecuada, manteniéndola relegada a materia de segunda importancia, a “maría” por no saber o no querer reconocer que es algo más, mucho más, que la mera realización de trabajos manuales y la importancia de su contribución al desarrollo integral del individuo.” (p. 168)

Debido a ello, la cultura plástica y visual que los alumnos adquieren durante su formación académica es escasa y pobre.

Martínez García y Gutiérrez Pérez (1998) afirman que existen diversos planteamientos en relación con el desarrollo de las artes plásticas que consiguen que estas se infravaloren sobre otras áreas de trabajo. Las principales causas que defienden estos autores son: (a) se considera que la creatividad y el potencial creativo son características innatas en el individuo, (b) se concibe el arte plástico como un área educativa que se reduce a actividades dirigidas para la obtención de técnicas y (c) se subestiman las

habilidades artísticas, considerándolos elementos menos necesarios para el desarrollo social del individuo que otras como el lenguaje escrito.

Asimismo, otra de las grandes problemáticas, descrita por Díaz Alcaide (2011) es que carencia formativa en Educación Artística de los docentes de Educación Infantil y Primaria es escasa. De esta forma, se limitan las experiencias artísticas dentro de la educación, clasificando estos conocimientos y aprendizajes como secundarios, sin concederles la importancia que tienen en el desarrollo integro del alumnado.

Finalmente, la Educación Artística, tal y como afirman Martínez García y Gutiérrez Pérez (1998), se compone de dos vertientes diferentes, que son la apreciativa y la productiva. Ambas son esenciales y fundamentales para desarrollarse de la manera más completa posible, y contribuyendo a la estructuración del pensamiento.

4.2 Pensamiento visible

La capacidad de pensar es uno de los procesos mentales más importantes en el ser humano. El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, define pensamiento en su cuarta acepción como la formación o combinación de ideas o juicios de la mente. Para completar esta definición, hay que añadirle el hecho de que “el pensamiento es invisible”, es decir, no tangible mediante los sentidos (Perkins, 1997).

La capacidad de pensar es innata en el ser humano. Sin embargo, creemos necesario que la educación fomente la cultura del pensamiento con la finalidad de alcanzar un mejor desarrollo del individuo. Debido a ello, se crea el concepto de Pensamiento Visible, mediante el cual se pretende desarrollar esta facultad y ofrecer oportunidades en las que se construye el aprendizaje (Perkins, 1997).

A través de este concepto se hace referencia al pensamiento como flexible y sistemático, el cual, según Millán (2015), pretende enmarcar los aprendizajes curriculares en dos objetivos, que son el fomento de las (a) habilidades del pensamiento y (b) la profundización en los aprendizajes que surgen de estos.

El pensamiento que generan los niños se hace visible en diversas formas, como son el lenguaje, las destrezas motoras, etc. (Decastro Tovar, 2012)

Desde la educación, es fundamental entender el pensamiento como un proceso primordial a la hora de aprender y enseñar. Por ello, tal y como muestra García Martín (2017), para implementar conocimientos y aprendizajes significativos es fundamental

educar y fomentar estas habilidades. Salmon (2015) afirma que, mediante la visibilización del pensamiento, los alumnos crean disposiciones para pensar, como son la curiosidad, la comprensión y la creatividad. A través de ello, se crean diversas oportunidades para utilizar el pensamiento.

Richhart, Church y Morrison (2014) hablan de los ocho movimientos del pensamiento esenciales para llegar a la comprensión que Richhart, Perkins, Tishman y Palmer describen en sus estudios e investigaciones. Estos son:

- (a) observar de cerca y describir que hay ahí
- (b) construir explicaciones e interpretaciones
- (c) razonar con evidencias
- (d) establecer conexiones
- (e) tener en cuenta diferentes puntos de vista y perspectivas
- (f) captar lo esencial y llegar a conclusiones
- (g) preguntarse y hacer preguntas
- (h) descubrir la complejidad e ir más allá de la superficie.

Los movimientos del pensamiento expuestos anteriormente son cualidades y características que se pretenden desarrollar haciendo visible el pensamiento, siendo el fin último la comprensión, la cual se concibe como el resultado de este. Este tipo de aprendizaje es más profundo, centrándose en la comprensión e interiorización de los contenidos mediante procesos activos y constructivos, en contraposición al aprendizaje superficial que estamos acostumbrados a observar, es decir, la memorización de conocimientos y de hechos.

Memorización y pensamiento son dos términos que tienden a confundirse. Es esencial que se entienda que el aprendizaje memorístico no implica comprensión, siendo esta última una forma más eficaz de poder aplicar los contenidos y conceptos aprendidos en contextos reales (Morales y Restrepo Uribe, 2015)

Salmon (2015) defiende que “el niño, cuando toma conciencia de su pensamiento, desarrolla funciones ejecutivas y teorías de la mente” (p. 5). Según este autor, las funciones ejecutivas se refieren a la toma de conciencia del pensamiento, a través de la metacognición, y a la autorregulación. Por otro lado, la teoría de la mente la define

como la facultad para asignar pensamientos a otras personas. Estos dos conceptos, como se muestra anteriormente, son claves a la hora de trabajar el pensamiento en el aula.

Por tanto, incluir un aprendizaje que se fundamente en el pensamiento y en la comprensión dentro de la educación es muy necesario con el fin de que el proceso de aprendizaje-enseñanza sea apropiado y eficaz, buscando que estos nuevos conocimientos no se apliquen únicamente en el ámbito educativo, sino que tengan su labor fuera de él (García Martín, Cañas Encimas y Pinedo González, 2017).

Una de las maneras de integrar el pensamiento dentro de las aulas son las rutinas de pensamiento.

4.3 Las rutinas de pensamiento

Perkins (1997) define las rutinas de pensamiento como procesos mediante los cuales se fomenta el pensamiento en el aprendizaje de una asignatura. Así pues, “las rutinas de pensamiento son procedimientos, procesos o patrones de acción que se utilizan de manera repetitiva para manejar y facilitar el logro de metas o tareas específicas (Ritchhart, Church y Morrison, 2011, citado por García Martín, Pinedo González, Vallés Rapp y Gil Puente, 2017, p. 897). Estas autoras afirman, a su vez, que se fundamentan en organizadores gráficos que favorecen la visualización y profundización del pensamiento.

Ritchhart, Church y Morrison (2011, citado por Morales y Restrepo Uribe, 2015) añaden que estas herramientas “al ser tan dinámicas, no solo fomentan el pensamiento sino también motivan al alumno en el proceso de aprendizaje” (p.93).

Esta estrategia metodológica para visibilizar el pensamiento puede realizarse una y otra vez dentro de un mismo contexto educativo, desarrollándose en cualquier área de conocimiento y para todos los niveles educativos y pudiendo ser utilizadas por un grupo de personas o un solo individuo (Cifuentes Garzón, 2017).

Asimismo, el aprendizaje es un indicativo del aprendizaje significativo, por lo que su ejecución y evaluación servirán como una mejora de la enseñanza y del aprendizaje (García Martín, Cañas Encimas y Pinedo González, 2017)

Según Salmon (2014, citado por Cifuentes Garzón, 2017, p. 125), las rutinas de pensamiento “tienen metas de pensamiento: perspectiva, explicación, cuestionamiento, razonamiento con evidencia, conexiones”.

La implementación de las rutinas de pensamiento en el aula de manera continua y constante favorece el desarrollo del pensamiento en los alumnos, especialmente cuando este se desarrolla con una intencionalidad (Decastro Tovar, 2012). Asimismo, los docentes que realizan este tipo de estrategias consiguen crear un diálogo de pensamiento y un intercambio de ideas con los estudiantes, fomentando así que el pensamiento individual del niño pase a ser colectivo.

A través de este pensamiento colectivo, se crea la cultura de pensamiento. Tishman, Perkins y Jay (2001) definen esta como una cultura en la que la acción de pensar está siempre presente, como si formara parte del aire. Con ello se pretende que todos los integrantes de un aula sean reflexivos, imaginativos, creativos, etc. es decir, estén en constante proceso de razonamiento.

A las rutinas de pensamiento, a su vez, se las puede contemplar desde tres perspectivas (Richhart, Church y Morrison, 2011), que son: (a) como herramientas que promueven y permiten apoyar en ellas diferentes tipos de pensamiento para favorecer la comprensión, (b) como estructuras diseñadas con el fin de estructurar el pensamiento para favorecer su progresión natural y (c) como patrones de comportamiento, creando un conecto que promueve las habilidades intelectuales del alumnado.

Existen tres tipos de rutinas de pensamiento atendiendo a sus objetivos (Morales y Restrepo Uribe, 2015), que son: (a) introducir y explorar ideas, (b) sintetizar y organizar ideas y (c) profundizar ideas. El docente, atendiendo a los objetivos que se proponga, escoge entre unos tipos de rutinas u otras.

4.4 Las rutinas de pensamiento en la enseñanza del arte en la etapa de Educación Infantil

Hernández, Pinedo, García-Martín y Rascón (2019) afirman que las artes, entendidas como expresiones histórico-culturales, nos permiten tener oportunidades para utilizar el pensamiento y aprender. A ello hay que añadirle, como ya hemos definido anteriormente, que la Educación Artística se compone de una parte apreciativa y otra productiva (Martínez García y Gutiérrez Pérez, 1998). Puesto que:

“tanto la apreciación como la producción activa del arte en los niños se basan en procesos intuitivos y que, por tanto, el cultivo de la intuición es la principal aportación de la educación artística para el desarrollo de la mente humana” (Martínez García y Gutiérrez Pérez, 1998, p.101).

De esta manera podemos observar que el pensamiento artístico de los niños puede diferenciarse en aquel que desarrolla la apreciación y conciencia estética, así como la elaboración por parte de los niños y, en relación con ello, las posibilidades que nos brinda para desarrollar el pensamiento. Todo ello es esencial para el aprendizaje del alumno y, por tanto, no podremos limitar su práctica un mero ejercicio de reproducción o actividades puntuales.

Asimismo, la aproximación al arte en las primeras etapas educativas permite que los alumnos favorezcan su capacidad de razonamiento, de comprensión y de valoración crítica (González Reiche, 2011).

Tishman y Palmer (2006) muestran dos razones por las que el arte y las rutinas de pensamiento tienen una clara conexión, las cuales son (a) cómo las obras de arte nos hacen pensar y (b) qué nos hacen pensar las obras de arte.

El arte fomenta el que realicemos preguntas, creemos explicaciones y obtengamos nuevos puntos de vista, debido a que el arte suele encerrar más de un significado. Así mismo, promueve la observación y el análisis (p. 11). Por tanto, ambas tienen una clara conexión, pues el arte nos hace pensar siempre. Además, es importante reflexionar sobre el qué nos hace pensar la visión de una obra artística (Tishman y Palmer (2006).

Así pues, “utilizando metodologías de enseñanza que impulsan a los estudiantes a profundizar en su forma de pensar y desarrollar habilidades relacionadas con él contribuirán al aprendizaje de los contenidos y al desarrollo de competencias, especialmente a aprender a aprender” (Hernández, Pinedo, García-Martín y Rascón, 2019, p. 3878)

Podemos concluir, de esta forma, que el pensamiento visible y el arte favorecen el desarrollo del pensamiento de los alumnos, a la vez que les permite adquirir conocimientos significativos y profundos.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La puesta en práctica de este Trabajo de Fin de Grado se lleva a cabo con cinco artistas diferentes, que son: (a) Frida Kahlo, (b) Fernando Botero, (c) Andy Warhol, (d) Paul Jackson Pollock y (e) Jiří Georg Dokoupil. Todos ellos se trabajan a través de las rutinas de pensamiento.

5.1 Contexto educativo

Hemos implementado varias rutinas de pensamiento en relación con el arte en un colegio de carácter concertado, que se sitúa en el municipio de Segovia. Esta práctica se ha realizado con el grupo de 4 años de ese mismo centro, que se compone de 26 niños y niñas con características muy heterogéneas, que abarcan desde el ámbito social-económico al académico.

Haciendo referencia a este último, el nivel de desarrollo entre los diversos alumnos del aula es muy dispar. Así pues, esto puede verse reflejado en diversos ámbitos, los cuales describo a continuación:

- (a) Psicológicas: destacar el grado de autonomía del alumnado, el cual es muy dispar entre unos y otros. De esta forma, encontramos niños con una gran independencia tanto de sus iguales como de maestros, padres, etc. y, por el contrario, un grupo de niños muy dependientes, que demandan una atención constante.

En este apartado destaca, a su vez, la personalidad de los alumnos, la cual varía enormemente entre unos y otros.

- (b) Cognitivas: entre las cuales se encuentran el interés y la motivación de los alumnos. La gran mayoría de los alumnos muestran estas dos características de manera constante en el aula, aunque se encuentran casos que su interés y motivación son negativos.
- (c) Socio-afectivas: diferenciar dos tipos de afectividad: por una parte, la que reciben de sus familias y entorno en general y, por otro, su capacidad de ser afectivos frente a sus iguales. En el primer tipo, existen grandes diferencias entre unas familias y otras y, en lo referente al segundo tipo, es parejo, es decir, que no se encuentran grandes diferencias entre ellos.
- (d) Motrices: este ámbito se va a diferenciar a su vez en habilidades físicas básicas, dentro de las cuales no existe una gran diferencia entre iguales, y la motricidad

final, aspecto que muestra una gran divergencia dentro del contexto educativo en el que nos encontramos.

En lo referente al aprendizaje artístico, dentro del aula esta área se trabaja de manera práctica, es decir, la realización de obras artísticas, de entre las cuales se destaca la pintura y el dibujo, así como la realización de manualidades en días esporádicos.

Por otro lado, en cuanto a las rutinas de pensamiento, esta metodología es totalmente novedosa dentro del aula, ya que no se ha realizado de manera previa con los alumnos. Destacar que, en los libros y cuadernos del maestro, sí que se encuentran programadas actividades de manera esporádica que incluyen rutinas de pensamiento; sin embargo, estas no se llevan a cabo por falta de conocimiento por parte de la maestra.

Los libros y cuadernos utilizados dentro del centro son de la editorial Edelvives y, dentro de ella, el proyecto Sirabún. En él, el arte se trabaja en forma de láminas de plástico que los alumnos tienen que hacer utilizando técnicas como el recorte, el estampado o el dibujo.

Por otro lado, esta editorial propone al maestro trabajar la rutina de pensamiento “Veo, pienso, me pregunto” en todos los proyectos, siendo esta la única rutina que oferta la editorial.

5.2 Cronograma

Esta propuesta de intervención se desarrolla en un periodo de seis semanas. Cinco semanas se emplearán en trabajar los artistas a razón de un artista por semana. La última semana se desarrolla a modo de evaluación.

El cronograma se estructura de la siguiente manera:

Tabla 1. *Cronograma de la propuesta práctica*

	ARTISTA	PUESTA EN PRÁCTICA
SEMANA 1	Frida Kahlo	Actividad 1: rutina de pensamiento “las partes y el todo” a través del cuadro “autorretrato con collar de espinas y colibrí” (anexo I).
		Actividad 2: realización de un autorretrato y rutina de pensamiento “antes pensaba, ahora pienso”.
SEMANA 2	Fernando Botero	Actividad 1: rutina de pensamiento “color, símbolo, imagen “a través de la escultura “gato” (anexo II).
		Actividad 2: elaboración de una escultura utilizando la técnica del “boterismo”. Rutina de pensamiento “3, 2, 1 el puente”.
SEMANA 3	Andy Warhol	Actividad 1: rutina de pensamiento “veo, pienso, me pregunto” a través del cuadro “latas de sopa Campbell” (anexo III)
		Actividad 2: impresión de su mano en un papel dividido en cuatro partes iguales, adjudicando a cada segmento un color diferente. Rutina de pensamiento “el titular”
SEMANA 4	Paul Jackson Pollock	Actividad 1: rutina de pensamiento “palabra, idea, frase” a través del cuadro “número

		ocho” (anexo IV).
		Actividad 2: realización de un mural grupal utilizando la técnica del <i>dripping</i> . Rutina de pensamiento “la brújula”.
SEMANA 5	Jiří Georg Dokoupil	Actividad 1: rutina de pensamiento “palabra, idea, frase” a través de “las pinturas imposibles” (anexo v).
		Actividad 2: elaboración de un mural grupal utilizando la técnica de impresión con pompas de jabón. Rutina de pensamiento “el titular”.
SEMANA 6	EVALUACIÓN	A través de la rutina de pensamiento “compara y contrasta”, se van a evaluar los conocimientos adquiridos sobre los autores vistos anteriormente.

Tabla de elaboración propia

5.3 Metodología y recursos

La elección de estos cinco artistas no se ha realizado por azar. Cada uno de ellos presenta unas características singulares:

- (a) Frida Kahlo (1907-1954): es considerada como una de las primeras mujeres artistas en ser valorada por la historia. Su pintura acostumbra a ser autorretratos, en los que se puede observar el dolor, la muerte o el sufrimiento.
- (b) Fernando Botero (1932- actualidad): este artista colombiano es famoso gracias a su estilo conocido como “boterismo”, realizando figuras caracterizadas por un agrandamiento o una deformación. La distorsión de las formas es utilizada como crítica hacía nuestra sociedad.
- (c) Andy Warhol (1928-1987): es conocido como el creador del Pop Art, movimiento artístico que surge en Estados Unidos y a través de él elevaron a la categoría de arte objetos cotidianos y populares.
- (d) Paul Jackson Pollock (1912-1956): es un pintor estadounidense del Expresionismo Abstracto creó la técnica del *dripping*, la cual consiste en dejar gotear o verter la pintura sobre el lienzo.
- (e) Jiří Georg Dokoupil (1954- actualidad): este pintor neoexpresionista, famoso por su mixtificación de técnicas y estilos, entre los que cabe destacar el pirograbado (técnica mediante la cual se graban dibujos sobre madera utilizando instrumentos incandescentes), la pintura al humo o *fumage* (técnica mediante la cual se realiza una impresión de manchas de color mediante el tizado con humo), la pintura con pompas de jabón (técnica mediante la cual se realiza la impresión utilizando detergente o jabón y pigmentos), etc. Para este Trabajo de Fin de Grado vamos a centrarnos en esta última técnica, la pintura a través de pompas de jabón.

Hemos seleccionado estos artistas por las diferencias que *a priori* existen entre sus manifestaciones artísticas. Para comprobar nuestra percepción inicial hemos realizado una rutina de pensamiento, concretamente, “compara y contrasta”, pues creemos que la cultura del pensamiento debe iniciarse en el propio docente. Esta rutina de pensamiento permite analizar y establecer conexiones entre elementos, objetos, temáticas, etc. describiendo las características de los mismos y, tras ello, comparándolas.

Hemos analizado y establecido conexiones entre estos cinco autores, y los resultados obtenidos son los siguientes:

Tabla 2. *Compara y contrasta cinco artistas*

	FRIDA KAHLO	FERNAN DO BOTERO	ANDY WARHOL	JACKSON POLLOCK	JIŘÍ GEORG DOKOUPIL
CONTEXTO HISTÓRICO	Siglo XX, México	Siglo XX, Colombia	Siglo XX, Estados Unidos	Siglo XX, Estados Unidos	Siglo XX, República Checa
TIPO DE REPRESENTACIÓN	Figurativo	Figurativo	Figurativo	Abstracto	Abstracto
CATEGORÍA ARTÍSTICA	Pintura	Pintura y escultura	Pintura, fotografía, grabado, escultura y cine	Pintura	Pintura, fotografía, dibujo, escultura
MOVIMIENTO ARTÍSTICO	Surrealism o	Boterismo	Pop art	Expresionismo abstracto	Neoexpresionismo

Tabla de elaboración propia.

A continuación se pasa a explicar, de manera breve, los movimientos artísticos mencionados anteriormente.

- (a) Surrealismo: movimiento literario y artístico cuya finalidad es reflejar el funcionamiento del subconsciente.
- (b) Boterismo: movimiento que se caracteriza por el agrandamiento o deformación de los volúmenes con intención de crítica y sarcasmo a la sociedad y la política
- (c) Pop Art: movimiento artístico y social, ligado a la comunicación masiva, cuya intención es la reinterpretación de reinterpretar obras artísticas.
- (d) Expresionismo abstracto: movimiento pictórico que se caracteriza por la expresión de sentimientos y de sensaciones mediante técnicas abstractas, es decir, que eliminan la figuración.

- (e) Neoexpresionismo: movimiento pictórico caracterizado por su retorno a lo violento y a lo primitivo, cuya finalidad es la transmisión de sentimientos y estados de ánimo.

Las rutinas de pensamiento que se han desarrollado, atendiendo a los movimientos del pensamiento mostrados anteriormente por Richart, Chrurt y Morrison (2014), y ordenándolas según el cronograma propuesto, son las siguientes:

Tabla 3. *Explicación de las rutinas de pensamiento*

Rutina de pensamiento	Tipo de rutina de pensamiento	Descripción
“Las partes y el todo”	Construir explicaciones e interpretaciones.	Se divide una imagen en un determinado número de partes, y se selecciona una de ellas, para ser analizada y determinar la función que tiene dentro del conjunto, sopesando qué ocurriría si no existiera esa parte dentro de una imagen.
“Color, símbolo, imagen”	Construir explicaciones e interpretaciones.	Se analiza una imagen, un texto, un vídeo, etc. a través de un color, un símbolo y una imagen que representen las ideas expresadas.
“Veo, pienso, me pregunto”	Construir explicaciones e interpretaciones.	Los alumnos tienen que ir pasando por una serie de pasos, que comienza por describir aquello que ven, posteriormente lo que piensan a raíz de lo que han observado y, finalmente, se hacen preguntas en relación con la temática analizada.
“Palabra, idea, frase”	Construir explicaciones e interpretaciones.	Los alumnos tienen que escoger, en primer lugar, una palabra que describa aquello que están viendo. Posteriormente una idea que les sugiera o que sea significativo para ellos y, finalmente, una frase que englobe el significado completo de lo analizado.
“Antes pensaba, ahora pienso”	Establecer conexiones y captar lo esencial.	Al finalizar una actividad, los alumnos tienen que analizar las diferencias entre aquello que pensaban previamente sobre la actividad y lo que piensan una vez acabada.

“3, 2, 1 el puente”	Establecer conexiones y captar lo esencial.	Esta rutina de pensamiento se divide en dos partes, una previa a la actividad y otra posterior. Para comenzar, se presenta la temática sobre la que se va a trabajar, y los alumnos tienen que realizar el “3, 2, 1”: exponer 3 ideas, 2 preguntas y 1 metáfora. Sin embargo, para adaptar la rutina a las características y desarrollo de los alumnos, se cambia la metáfora por una frase. Al finalizar la actividad, se vuelve a realizar el “3, 2, 1” con la información que han aprendido o adquirido.
“Compara y contrasta”	Establecer conexiones.	Se obtienen las ideas o características principales de dos o más cosas, temáticas, objetos, etc. que quieren analizarse. Tras ello, se observan las diferencias y similitudes y, a través de ello, se sacan conclusiones o interpretaciones.
“La brújula” o “puntos cardinales”	Captar lo esencial.	Se utilizan los cuatro puntos cardinales, que son: ¿qué te gusta de la idea? (E), ¿qué necesito saber? (N), ¿cuál es tu opinión? (S) y ¿qué crees que es lo malo de la idea? (O).
“El titular”	Captar lo esencial.	Al finalizar una actividad o una propuesta, los alumnos tienen que describir o exponer un titular que resuma y capte las ideas principales de aquello que se ha llevado a cabo.

Tabla de elaboración propia.

El desarrollo de la propuesta se ha estructurado de manera que permita que los alumnos analicen y adquieran conocimientos de manera progresiva, comenzando por artistas más figurativos y con obras cercanas a su vida cotidiana.

La propuesta didáctica, a su vez, se estructura siguiendo un mismo orden para cada artista.

Cada propuesta de intervención mantiene el mismo orden. En primer lugar, los niños analizan visualmente la obra elegida de cada autor a través de una de las rutinas de pensamiento explicadas anteriormente. Tras ello, se realiza una propuesta práctica centrada en la técnica utilizada por el artista y una rutina de pensamiento a modo de evaluación. Finaliza el trabajo sobre cada autor a través de una rutina de pensamiento a modo de evaluación.

La elección de estas rutinas de pensamiento se debe a que todas permiten realizarlas de manera oral y grupal dentro del aula, de manera que se desarrolla un aprendizaje colaborativo entre los alumnos a la vez que se adapta a su desarrollo en relación con la lectoescritura. Además, todas ellas se adaptan a las características de los alumnos y, al realizarlas en gran grupo, los conocimientos e información que se trabajan en ellas son compartidos.

Para la recogida de información a través de las rutinas de pensamiento se ha utilizado un diario, en donde se han recogido las respuestas de los alumnos.

Por otro lado, los recursos materiales necesarios para la propuesta didáctica se dividen de la siguiente forma:

Tabla 4. *Materiales necesarios para la propuesta*

MATERIALES		
	FUNGIBLES	INVENTARIABLES
FRIDA KAHLO	<ul style="list-style-type: none"> - Folios blancos en papel DIN-A4. - Lápices. - Pinturas de colores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Imagen digital de “autorretrato con collar de espinas y colibrí” (anexo I).
FERNANDO BOTERO	<ul style="list-style-type: none"> - Plastilina de colores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fotografía digital de la escultura “gato” (anexo II).
ANDY WARHOL	<ul style="list-style-type: none"> - Folios con imágenes de la Catedral de Notre Dame en papel DIN-A4 (anexo VI). - Rotuladores de colores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Imagen digital de “lata de sopas Campbell” (anexo III).

	- Ceras blandas de colores.	
JACKSON POLLOCK	<ul style="list-style-type: none"> - Papel continuo de color blanco. - Témperas de diversos colores. - Agua. - Pinceles. 	- Imagen digital de “número ocho” (anexo IV).
JIŘÍ GEORG DOKOUPIL	<ul style="list-style-type: none"> - Papel continuo de color blanco. - Temperas de diversos colores. - Agua. - Jabón líquido. - Pajitas. 	- Imagen de digital de “las pinturas imposibles” (anexo V).
EVALUACIÓN		- Imágenes digitales expuestas anteriormente (anexos I, II, III, IV y V).

Tabla de elaboración propia.

5.4 Actividades y resultados

Una vez expuesta la metodología y el diseño de la propuesta, se presentan a continuación los resultados obtenidos tras la intervención en el aula.

Hemos señalado con anterioridad como cada una de las propuestas sigue la siguiente estructura: (a) rutina de pensamiento de análisis del autor y su estilo artístico, (b) propuesta práctica y (c) evaluación de la propuesta. Mediante la forma expuesta para la intervención, los conocimientos tanto sobre el artista como su técnica resultan más significativos para los alumnos, ya que previo a la parte práctica se realiza un análisis que permite, por una parte, observar los conocimientos previos de los alumnos y, por otra, vincularlos con nuevos aprendizajes. Finalmente, tras la realización de la parte práctica y manipulativa, se realiza la evaluación de lo que los niños han aprendido.

Todas las rutinas de pensamiento se han llevado a cabo de manera oral con los niños, a través de asambleas grupales. Hemos recogido de forma literal los comentarios de cada

uno de los niños, y en el presente TFG hemos seleccionado aquellos que nos resultaban más significativos o que menos se repetían.

Para mostrar los resultados obtenidos, se van a exponer de manera separada e individualizada.

5.4.1 Frida Kahlo

La primera actividad de esta autora fue la rutina de pensamiento “las partes y el todo” mediante el cuadro “autorretrato con collar de espinas y colibrí” (anexo I). Los niños, en modo de asamblea, consensuaron que dividirían el cuadro en seis rectángulos iguales, como se muestra en la siguiente imagen, y escogieron el rectángulo del centro izquierda para analizarlo



Khalo, F. (1940). *Autorretrato con collar de espinas y colibrí* [Figura].

Recuperado de: <https://www.lacamaradelarte.com>

A la hora de responder a la pregunta “¿qué pasaría si faltara esta parte?” y retirar el trozo seleccionado, los niños afirmaron lo siguiente:

- Faltaría un trozo de la cara de Frida Kahlo.
- No sabríamos quien está dibujado en el cuadro.
- No se vería al mono pero sí al gato.
- No se sabría si la persona del cuadro está feliz o triste.
- Solo se verían los pájaros, el colibrí, las plantas, el gato y el collar de espina.

Después de responder a esa pregunta, se preguntó “¿para qué sirve, entonces, esta parte?”. Los niños respondieron lo siguiente:

- Para saber quién sale en el cuadro.
- Para saber cómo se encuentra la persona del cuadro.
- Para ver el cuadro entero.

Posteriormente, los niños dibujaron un autorretrato de sí mismos en el aula (de los cuales no hay imágenes debido a que por motivos de la maestra, me encontraba yo sola en el aula) y, tras esto, se realizó la rutina de pensamiento “antes pensaba, ahora pienso”. Ante esta pregunta, las respuestas de los niños, expuestas en forma de tabla con el fin de favorecer su lectura, fueron las siguientes:

Tabla 5. *Resultados antes pensaba, ahora pienso*

ANTES PENSABA	AHORA PIENSO
En un dibujo, no todas las partes son importantes.	Todas las partes son importantes.
Dibujar a uno mismo es fácil.	Dibujarse a uno mismo no es fácil.
Los pintores no se dibujan a ellos mismos.	Los pintores realizan también autorretratos.
Un retrato solo es la cara.	En los retratos se pueden dibujar más cosas.

Tabla de elaboración propia.

5.4.2 Fernando Botero

Para introducir a este artista colombiano, se utilizó la rutina de pensamiento “color, símbolo, imagen” en forma de asamblea mediante la observación de una fotografía de su escultura “gato” (anexo II). Las respuestas de los alumnos fueron las siguientes:

- (a) Color: el color principal que los niños asignaron a esta escultura fue el negro. Sin embargo, también se eligieron otros, como el rosa, el azul, el verde y el marrón.
- (b) Símbolo: los símbolos que los niños afirmaron que representaban la imagen fueron los ojos, las orejas y las huellas de gato.
- (c) Imagen: todos los niños dibujaron, a modo de imagen, un gato de grandes dimensiones. Las representaciones se diferencian entre sí mediante los rasgos de la cara, en la que algunos representan al gato feliz y otros triste o enfadados.

La segunda actividad de Fernando Botero fue la construcción de una escultura con plastilina, utilizando el método del “boterismo”, que como ya se explicó anteriormente consiste en agrandar las figuras y deformar la realidad (anexo VII) . Antes de comenzar con la manipulación de la plastilina, se realizó la rutina de “3, 2, 1 puente”, en la que se muestran 3 ideas relacionadas con la imagen, 2 preguntas que surjan de esta y 1 metáfora, la cual se modificó por la formación de una frase. Esta modificación se llevó a cabo, como se explicó anteriormente, para adaptar la rutina de pensamiento al desarrollo de los niños.

Los resultados de la realización previa, a los que se llegó a modo de consenso de manera conjunta, fueron los siguientes:

- 3 ideas: grande, gordo y súper.
- 2 preguntas: ¿por qué tiene unas orejas tan pequeñas?, ¿por qué las patas son tan grandes?
- 1 frase: “El gran súper gato de metal”.

Tras realizar la parte previa de la rutina de pensamiento “3, 2, 1 el puente”, cada alumno realizó, usando la plastilina de colores, diversas esculturas con deformaciones (anexo VII). Al finalizar, en modo asamblea, se volvieron a consensuar las respuestas de la rutina mencionada anteriormente, y las respuestas fueron:

- 3 ideas: colores, enormes y gordos.
- 2 preguntas: ¿se puede hacer gordo a cualquier cosa?, ¿por qué las esculturas son gran grandes?
- 1 frase: “Las cosas enormes de 4 años”.

5.4.3 Andy Warhol

Para comenzar con este artista, los alumnos analizaron el cuadro de “latas de sopa Campbell” (anexo III) a través de la rutina de pensamiento de “Veo, pienso, me pregunto”. Los resultados de este análisis fueron los siguientes:

- Veo: latas, colores, fotos.
- Pienso: las latas no son iguales ya que tienen colores diferentes, ninguna lata está pintada de los mismos colores, cada lata tiene dos colores diferentes.
- ¿Por qué las latas son de distintos colores?, ¿Por qué no hay ninguna lata que sea igual a las demás?, ¿Las latas son de esos colores o las han pintado así?, ¿De qué son las latas?

Tras el análisis, los niños realizaron su cuadro. Para ello, aprovechando que se encontraban trabajando París como proyecto dentro del aula, la impresión fue sobre la catedral de Notre Dame, monumento que ellos conocían, de la cual les proporcionamos cuatro dibujos diferentes en el mismo folio. Cada representación de la catedral tenía que ser de manera diferente, de tal forma que en un mismo papel de A4 se observaran cuatro representaciones de este monumento histórico diferentes (anexo VIII).

Durante esta puesta en práctica y debido a los actuales acontecimientos ocurridos con este monumento histórico, previo a realizar la rutina de evaluación se llevó a cabo una reflexión sobre la importancia de la conservación del patrimonio, dentro del cual se encuentra la catedral de Notre Dame. Así pues, los niños expusieron sus ideas y sus pensamientos en relación a la relevancia que este edificio tiene en la ciudad de París, comparándolo con qué ocurriría si hubiera algún acontecimiento similar con el Acueducto de Segovia.

Tras ello, la rutina de evaluación llevada a cabo, es decir “el titular”, obtuvo los siguientes resultados:

- Los colores de Notre Dame.
- Las muchas caras de Notre Dame.
- Paris de colores.
- Las cuatro Notre Dame diferentes.
- Nos gusta Notre Dame.
- Notre Dame pintado.

De manera conjunta, los alumnos decidieron escoger el titular que más les había gustado y que mejor representaba la actividad. Así pues, el titular que más representaba la actividad para los niños fue “Las muchas caras de Notre Dame”.

5.4.4 Paul Jackson Pollock

Para comenzar conociendo a Jackson Pollock y la técnica del *dripping*, se analizó el cuadro de este autor llamado “número ocho” (anexo IV) a través de la rutina de pensamiento “palabra, idea, frase”. Los resultados fueron los siguientes:

- Palabra: árbol, lluvia, hojas, flores, ramas, estrellas, palos.
- Idea: hojas de colores, hojas amarillas, hojas rojas, hojas verdes, estrellas blancas, palos marrones.

- Frase: un cuadro que tiene hojas, palos y nieve, un cuadro de hojas bonitas, el cuadro de estrellas de colores, un cuadro de hojas de colores y palos.

Tras este análisis, la segunda actividad puso en práctica la técnica del *dripping*, plasmando témpera de colores sobre papel continuo de color blanco (anexo IX). Para evaluar el aprendizaje adquirido a través de la practica que se llevó a cabo, se realizó la rutina de pensamiento “los puntos cardinales”. Los puntos cardinales que trabajó la rutina son: ¿qué te gusta de la idea? (E), ¿qué necesitas saber? (N), ¿cuál es tu opinión? (S) y ¿qué crees que es lo malo de la idea? (O).

Los resultados son los siguientes:

- ¿Qué te gusta de la idea? (E): gotear pintura, lanzar pintura, que no lo habíamos hecho antes.
- ¿Qué necesitas saber? (N): si echas más agua en la pintura se hace mejor, cómo muevo el pincel para hacer formas, qué pasa si juntamos colores.
- ¿Cuál es tu opinión? (S): es muy divertido, se hacen formas muy divertidas, los dibujos son muy diferentes, es muy difícil dibujar lo que quieres porque la pintura puede caer en muchos lugares del papel, es más divertido que pintar con pinturas o “rotus”.
- ¿Qué es lo malo de la idea? (O): que se puede manchar mucho el suelo y la ropa, que se pinta muy lento.

5.4.5 JIŘÍ GEORG DOKOUPIL

A la hora de poner en contexto a los alumnos con este artista, se realizó la rutina de pensamiento “palabra, idea, frase” analizando la obra “las pinturas imposibles” (anexo V). Mediante la observación del cuadro y sin conocer la técnica utilizada para su realización, los niños dijeron lo siguiente:

- (a) Palabra: colores, semicírculos, formas, raro.
- (b) Idea: formas de colores,
- (c) Frase: el cuadro de muchos colores.

Una vez realizado este análisis visual de la obra artística, los niños realizaron su propio mural de manera grupal utilizando pajitas de colores, jabón, agua y colorante alimenticio. A través de estos materiales, de manera conjunta y grupal, los niños realizaron pompas de diversos colores sobre un papel continuo blanco, dejando la marca

de estas (anexo X). Al finalizar, se realizó la rutina de pensamiento “el titular”. Las respuestas de los alumnos fueron las siguientes:

- “El gran pompero”.
- “Las pompas de colores”.
- “El cuadro de las pompas”.
- “El pompero de colores”.
- “Pompas grandes y pequeñas”.
- “El jabón de colorines”.

5.5 Evaluación

Para evaluar la propuesta y los aprendizajes obtenidos por los alumnos, se llevó a cabo la rutina de pensamiento mencionada anteriormente “compara y contrasta”.

Esta rutina de pensamiento se llevó a cabo pasadas unas semanas, es decir, que no se realizó de manera continuada. Para ello, se expusieron las cinco imágenes en la pizarra digital, y los alumnos tenían que ir mostrando las características más significativas que recordaran de cada artista y, una vez expuesta, mostrar en qué cosas se parecían entre ellos y en qué cosas se diferenciaban.

A continuación se muestran los resultados de la descripción de las imágenes. Para ello, estos se han clasificado a modo de tabla en diferentes categorías, con el fin de facilitar su lectura y comprensión.

Tabla 6. *Respuestas de los niños de la rutina compara y contrasta*

	FRIDA KAHLO	FERNANDO BOTERO	ANDY WARHOL	JACKSON POLLOCK	JIRÍ GEORG DOKOUPIL
¿Qué representa en sus obras?	Se pinta a sí misma.	Hace esculturas gordas.	Hace cuadros y fotos con colores.	Pinta dejando caer la pintura.	Hace cuadros con pompas de jabón.
¿Utiliza colores?	Pinta con muchos colores.	Usa mucho el negro y el marrón.	Pinta cosas con muchos colores.	Usa muchos colores para pintar.	Usa muchos colores.

¿Reconoce mos lo que pinta?	Se pinta con animales y plantas.	Sus esculturas son de animales.	Dibuja cosas que conozco.	No sabemos lo que dibuja.	No sabemos qué quiere dibujar.
Otras respuestas	Se pinta seria.	Hace todo de forma muy grande.	No pinta nada igual.	Mezcla pintura y agua y lo deja caer encima del papel.	No se sabe dónde cae la pompa de pintura.

Tabla de elaboración propia.

Tras recoger las características de cada artista que los niños recordaban, se pasó a analizar en qué cosas esos artistas se parecen y en qué cosas se diferencian.

Respondiendo a la pregunta de ¿en qué se parecen estos artistas? los niños comenzaron afirmando que varios artista tienen en común que utilizan muchos colores a la hora de pintar (Frida Kahlo, Andy Warhol, Jackson Pollock y Jiří Georg Dokoupil).

Después, relacionaron la técnica del *dripping* de Jackson Pollock con la técnica de Dokoupil debido a que ante ninguna de las dos obras de arte se sabe lo que se ha dibujado. Tras ello, afirmaron que los otros tres artistas crean obras de arte con cosas que todos conocen o que son fáciles de conocer. Estas dos características tienen relación con el tipo de arte mostrado anteriormente en la tabla X, en la cual quedaba reflejado como Frida Kahlo, Fernando Botero y Andy Warhol presentan un arte figurativo, mientras que Jackson Pollock y Jiří Georg Dokoupil muestran un tipo de arte más abstracto.

Al no encontrar ninguna similitud más, se pasó a responder a la segunda pregunta ¿en qué cosas se diferencian? Los alumnos destacaron que veían muchas cosas en las que se no se parecían los artistas.

Relacionado con las respuestas anteriores, afirmaron que la escultura de “Gato” tenía menos colores que el resto de las obras de arte, por lo que esa resulta una de las grandes diferencias.

Después dijeron que Frida Kahlo se dibuja a ella, Fernando Botero hace obras de animales, y Warhol pinta cosas que conocen, pero con colores diferentes. Además, las otras dos obras artísticas, son dibujos que no saben qué es lo que se dibuja.

Finalmente, hicieron hincapié en que Fernando Botero realiza un escultura (“Gato”) y que los demás artistas hacen cuadros.

6. CONCLUSIONES

En este apartado se analizan las conclusiones extraídas tras la realización de este Trabajo de Fin de Grado. Para ello, se va a dividir en los siguientes sub-apartados: (1) respuesta a los objetivos propuestos, (2) limitaciones de la propuesta y (3) prospectiva de futuro.

Esta experiencia, además, fue compartida en un el Taller de “Pensamiento Visible para la Docencia (II)” llevado a cabo el 15 de mayo en Valladolid con docentes en ejercicio, teniendo una gran aceptación y críticas positivas. En relación al feed-back recibido por parte de los participantes, destacar la viabilidad de las actividades llevadas a cabo y la importancia del desarrollo de la Educación Artística en las primeras etapas educativas.

6.1 Respuesta a los objetivos propuestos

A continuación, se muestra la respuesta a cada uno de los objetivos planificados al comienzo del documento.

El objetivo principal de este Trabajo de Fin de Grado ha sido la *realización de una propuesta práctica que trabaje la Educación Artística a través de las rutinas de pensamiento*. A lo largo del trabajo se puede constatar cómo se ha conseguido. Hemos partido de la fundamentación teoría sobre las rutinas de pensamiento y hemos concluido poniendo en práctica en el aula de Educación Infantil las rutinas de pensamiento en las clases de Educación Artística.

Con respecto a los objetivos específicos podemos concluir lo siguiente. El primero de ellos, *conocer el papel de la Educación Infantil y la Educación Artística dentro de la educación formal*, fue abordado en la fundamentación teórica de este TFG, donde argumentamos la importancia que tiene la etapa educativa de Educación Infantil, así como el aprendizaje artístico y las artes plásticas.

El segundo de ellos, *profundizar en la corriente educativa del pensamiento visible y, dentro de esta, las rutinas de pensamiento*, fue reflejado en el apartado de fundamentación teórica, donde mostramos las bases de este movimiento centrado en el desarrollo del pensamiento y la creación de una cultura de pensamiento en los alumnos. A su vez, se realiza un estudio teórico sobre el recurso de las rutinas de pensamiento como método para visibilizar el pensamiento en las aulas y fuera de ellas.

Finalmente, el tercer objetivo, *realizar una propuesta de intervención en un contexto educativo real en el que se trabaje el pensamiento en la Educación Artística*, ha sido desarrollado en el apartado de metodología y diseño de la propuesta, en los cuales se muestran las actividades propuestas utilizando las rutinas de pensamiento, y los resultados obtenidos con ellas.

6.2 Limitaciones de la propuesta

A pesar de los buenos resultados obtenidos, hemos detectado una seria limitación fundamental para nuestra propuesta de intervención: el tiempo.

En primer lugar, a pesar de haber llevado a la práctica una propuesta de intervención que trabaje las rutinas de pensamiento, no se ha conseguido implementar una cultura de pensamiento dentro del aula. Esto se debe a que el periodo de prácticas dentro del aula es temporal, y la aplicación de este recurso se ha limitado a las actividades que se muestran en el apartado de diseño.

Asimismo, y en relación al factor anterior, únicamente han podido trabajarse cinco artistas de manera muy limitada, ya que no se ha podido explorar su arte en profundidad. De esta manera, los alumnos únicamente han adquirido conocimientos puntuales y muy generales de los autores, sin llegar a conocer la totalidad de su arte. Finalmente, y debido a las limitaciones en el tiempo, esta práctica se ha realizado únicamente con los alumnos de 4 años del centro educativo. Así pues, para obtener datos más significativos y unos resultados más variados sobre la implementación de las rutinas de pensamiento, habría resultado interesante poder llevar a la práctica la propuesta en diversas clases y comparar los resultados entre ellas.

6.3 Prospectivas de futuro

Este Trabajo de Fin de Grado no finaliza aquí, supone un punto y seguido. Las rutinas de pensamiento son un recurso muy útil y favorecedor para el aprendizaje de los alumnos dentro del aula, fomentando el desarrollo de su pensamiento autónomo y crítico frente a cualquier aspecto de su vida diaria, dentro y fuera de las aulas. Es por ello que, en un futuro, quisiera seguir llevando a la práctica las rutinas de pensamiento y poder llevarlo a cabo de manera periódica dentro de un aula.

Asimismo, aunque esta propuesta está enfocada al aprendizaje y adquisición de conocimientos en relación a la creación artística, se ha constatado como el potencial de

las rutinas de pensamiento es infinito y me gustaría poder aplicarlo en cualquier área de conocimiento, de tal forma que se desarrollen de manera integral.

Por otro lado, quisiera fomentar el aprendizaje artístico en todas sus vertientes, ya que considero que frente a esta área de conocimiento la educación resulta muy pobre. Es por ello que, en mi futura docencia, quisiera implementar el arte en su totalidad de manera periódica en el aula, evitando que su aplicación en esta se resuma en actividades esporádicas y vincularlas al mundo de las manualidades y no de la Educación Artística.

7. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

Aguilera Latorre, P. (2018). *Las artes plásticas en el aula de Educación Infantil: una propuesta de intervención a través de diferentes técnicas* (trabajo de fin de grado). Universidad de Valladolid, Segovia.

Arnheim, R. (1969). *Visual thinking*. Los Ángeles, Estados Unidos: University of California Press.

Buena Jorge, A. (2017). *Aprendizaje basado en el pensamiento. Las rutinas de pensamiento en Educación Infantil* (trabajo de fin de grado). Universidad de Valladolid.

Burset, S. (2017). La didáctica de las artes plásticas: entre lo visual, lo visible y lo invisible. *Didacticae*, (2), p. 105-118.

Cañas, M., García, N. y Pinedo R. (2017). Innovación educativa y pensamiento visible en educación primaria. *I Congreso internacional de Innovación Educación*. Conferencia sobre metodologías activas. Universidad de Valladolid, Zaragoza.

Cardemil, C., y Román, M. (2014). La importancia de analizar la calidad de la educación en los niveles Inicial y Preescolar: presentación de la sección temática. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), p. 9-11.

Castañeda Centeno, M. J. (2017). *El arte en la etapa de Educación Infantil* (trabajo de fin de grado). Universidad de Valladolid.

Castro Bravo, R. (2018). *Pensamiento visible: rutinas de pensamiento en las aulas unitarias rurales* (trabajo de fin de grado). Universidad de Valladolid, Segovia.

De Bono, E. (2008). *Seis sombreros para pensar*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.

Decastro Tovar, M. M. (2012). *Las rutinas de pensamiento: una estrategia para visibilizar el aprendizaje* (trabajo de fin de grado). Universidad de La Sabana, Bogotá.

Díaz Alcaide, M^o. D (2011). Sobre la Educación en Artes Plásticas y Visuales. *Espacio y Tiempo, Revista de Ciencias Humanas*, (25), p. 163-170.

Fernández-Rufete, M. (2018). Rutinas de pensamiento en la enseñanza de contenidos históricos: enseñar a pensar la historia en Educación Primaria. *Estudios y propuestas de innovación para el aula de Educación Primaria*, (1), p. 199-211.

Gallardo Nieto, J. M. y Novillo López, M. A. (2017). Aprender Historia con rutinas de pensamiento. *History and Historyteaching*, (42), p. 153-176.

García Martín, N., Cañas Encimas, M. y Pinedo González, R. (2017). Métodos de evaluación de rutinas de pensamiento: aplicaciones en diferentes etapas educativas. En J.C Nuñez et al. (Ed.) *Temas actuales de investigación en las áreas de Salud y Educación* (p. 237-243). España: Scinfooper.

García Martín, N., Pinedo González, R., Vallés Rapp, C. y Gil Puente, C. (2017). Metodologías activas y pensamiento visible en educación. En A. Díaz-Roman y A. Carneiro-Barrena (Ed.). *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo* (895-901). España: AEPC.

González Reiche, L. (2011). Rutinas de pensamiento. El arte en la educación [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://pepvlog.blogspot.com/2011/10/rutinas-de-pensamiento.html>

Guitez Cuevas, P. (1995). La educación infantil: modelos de atención a la infancia. *Revista Complutense de Educación*, 6(1), 101.

Hernández, Pinedo, García-Martín y Rascón (2019). Pre-service teacher experiences: Art and thinking. Conferencia llevada a cabo en el congreso Proceedings of INTED2019. Valencia, España.

Márquez, P. (2014) *Cómo desarrollar habilidades de pensamiento*. Bogotá: Ediciones de la U.

Martín Arranz, A. (2018). *Arte y emociones en el aula de Educación Infantil. El proyecto "EmpapArte de emoción* (Trabajo de fin de Grado) .Universidad Valladolid,

Martinez Vesga, O. (2005). La tradición en la enseñanza de las artes plásticas. *El Artista*, (2), p. 19-27.

McGuinness, C. (2005). Teaching thinking: Theory and practice. *British Journal of Educational Psychology*, 3, p. 107 - 126.

Millán, A. (2015). *Proyectos de innovación metodológicas basados en la teoría de las inteligencias múltiples con los alumnos de las aulas de apoyo a la integración* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Sevilla, España.

Morales Benítez, M.Y. y Restrepo Uribe, I. (2015). Hacer el pensamiento visible: alternativa para una evaluación para el aprendizaje. *Infanciasimágenes*, 4(2), p. 89-100.

Richhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Como promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Ritchhart, R. (2014). *Hacer visible el pensamiento*, p. 37-300. Madrid: Paidós.

Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Madrid, España: Paidós.

Ritchhart, R., Church, M., y Morrison, K. (2011). *Making thinking visible. How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners*. San Francisco: Jossey-Bass.

Salmon, A. (2015). El desarrollo del pensamiento en el niño para escuchar, hablar, leer y escribir. *Revista electrónica leer, escribir y descubrir* (1), p. 1-15. Disponible en: <http://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss2/1>

Salmon, A. (2018). Promoting a culture of thinking child. *Early Childhood Education*, (35), p. 457-461.

Spear - Swerling, L. y Stenberg, R. (1999). *Enseñar a pensar*. España: Santillana.

Swartz, R. J. (1987). *Teaching for Thinking: A developmental model for the infusion of thinking skills into mainstream instruction*. Nueva York: Times Books.

Tishman, S. y Palmer, P (2006). Stronger thinking and learning through the power of art. *Artful thinking*. University of Harvard, Harvard.

Tishman, S., & Palmer, P. (2007). Works of art are good things to think about. Evaluating the impact of arts and cultural education, *Evaluating the Impact of Arts and Cultural Education*, p. 89-101.

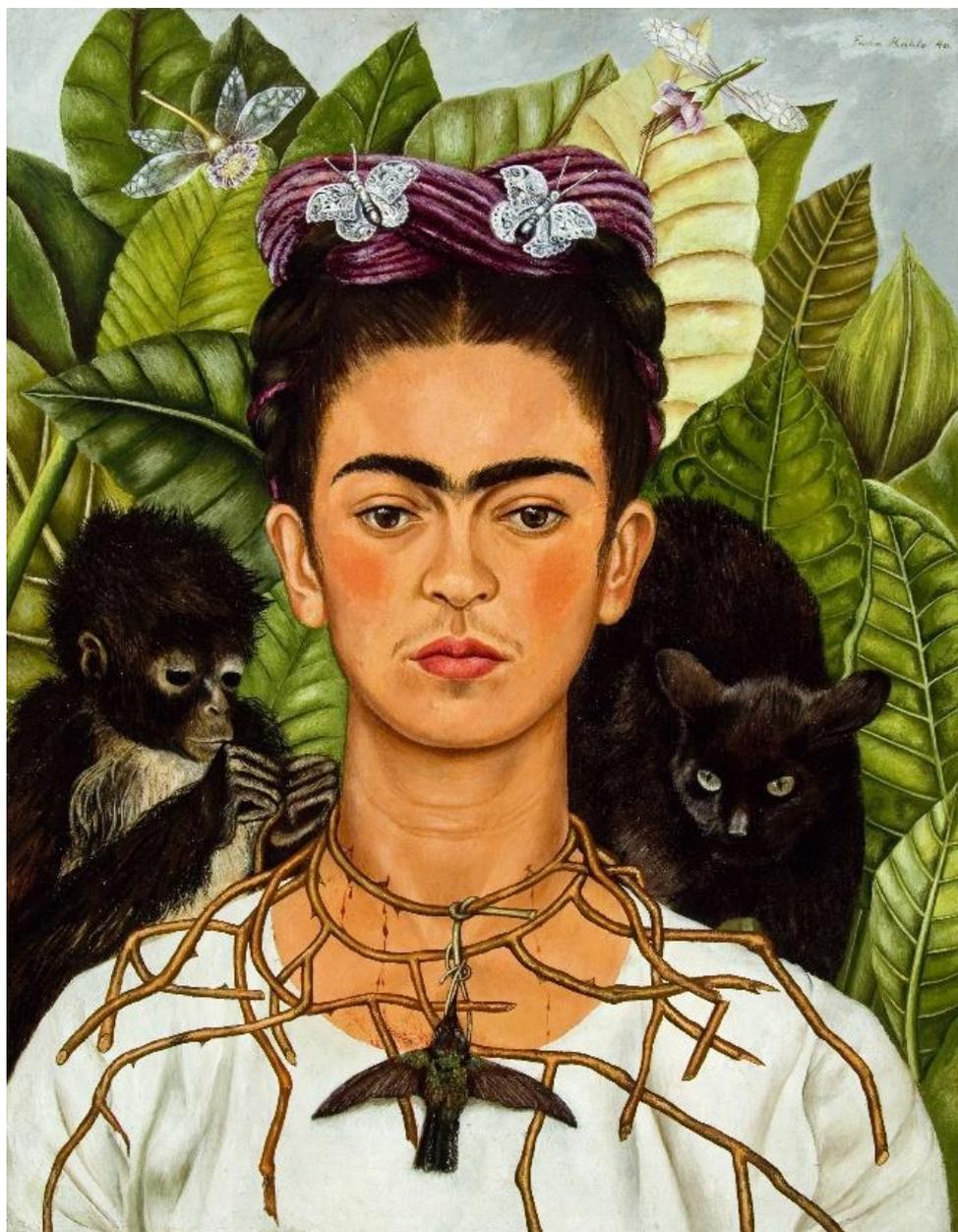
Tishman, S., Perkins, D., y Jay, E. (1994). *Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Vilaboa, D. R. (2005). Educación plástica y artística en educación infantil: una metodología para el desarrollo de la creatividad. Vigo, España: Ideaspropias Editorial SL.

Zalama, M. Á. (2016). El Renacimiento. Artes, artistas, comitentes y teorías. Madrid: Cátedra.

ANEXOS

Anexo I. Frida Kahlo, “autorretrato con collar de espinas y colibrí”



Khalo, F. (1940). *Autorretrato con collar de espinas y colibrí* [Figura]. Recuperado de: <https://www.lacamaradelarte.com>

Anexo II. Fernando Botero, “gato”



Botero, F. (s.f). *Escultura de Gato* [Figura]. Recuperado de: <https://www.laramblabarcelona.com>.

Anexo III. Andy Warhol, “latas de sopa Campbell”



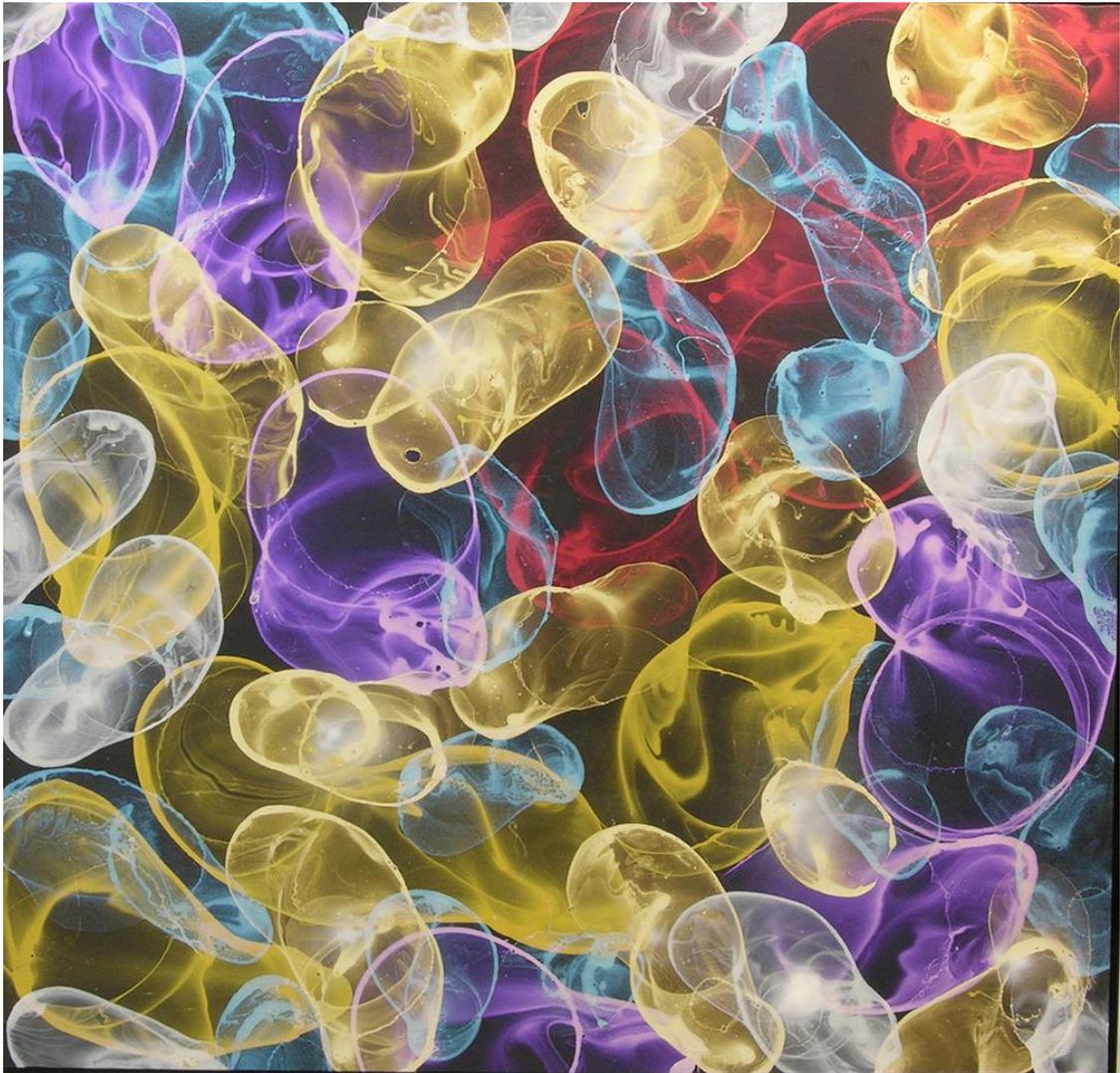
Warhol, A. (1962). *Latas de sopa Campbell* [Figura]. www.postresoriginales.com

Anexo IV. Jackson Pollock, “número ocho”



Pollock, J. (1949). *Número ocho*[Figura]. Recuperado de: <https://es.wahooart.com>

Anexo V. Dokoupil, “las pinturas imposibles”



Dokoupil, J.G (s.f). *Las pinturas imposibles* [Figura]. Recuperado de: <http://masdearte.com>

CATEDRAL DE NOTRE DAME

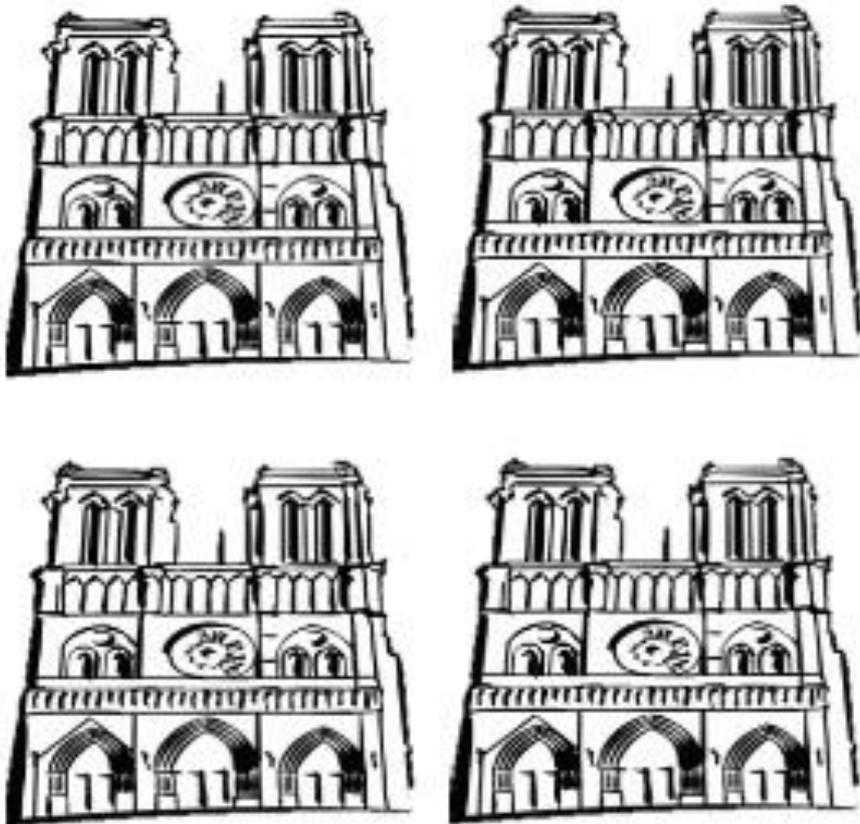


Imagen Catedral de Notre Dame [Figura]. Elaboración propia.

Anexo VII. Ejemplos gráficos de la actividad de Fernando Botero



Ejemplo boterismo 1 [Figura]. Elaboración propia



Ejemplo boterismo 2 [Figura]. Elaboración propia.

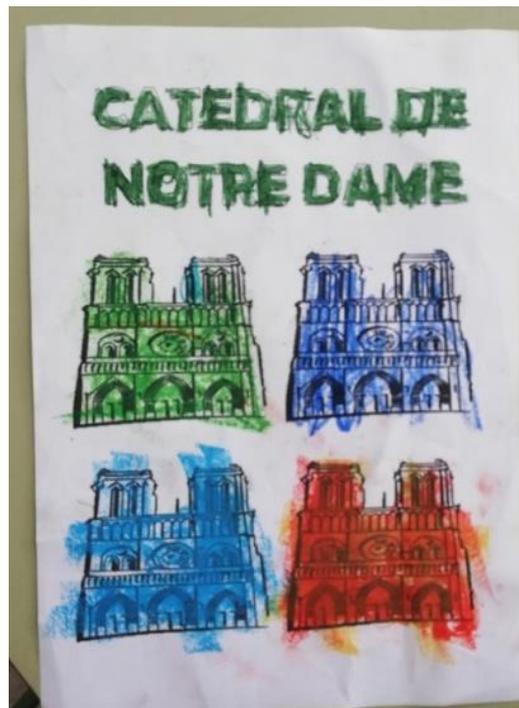


Ejemplo boterismo [Figura].. Elaboración propia.

Anexo VIII. Ejemplos gráficos actividad Andy Warhol



Ejemplo Pop Art [Figura]. Elaboración propia.



Ejemplo Pop Art 2 [Figura]. Elaboración propia.

Anexo IX. Ejemplos gráficos actividad de Jackson Pollock



Mural hecho por niños con técnica dripping [Figura]. Elaboración propia.



Niños creando mural con dripping [Figura]. Elaboración propia.

Anexo X. Ejemplos gráficos actividad de Jiří Georg Dokoupil



Niños creando mural con pompas de jabón [Figura]. Elaboración propia.



Mural con pompas de jabón hecho por niños [Figura]. Elaboración propia.