



# **Universidad de Valladolid**

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

**GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**TRABAJO FIN DE GRADO**

*¿Y ESTO ES ARTE?: UNA PROPUESTA DE  
INTERVENCIÓN DIDÁCTICA DADAÍSTA  
PARA EDUCACIÓN PRIMARIA*



**Autora: Cristina Higuera Llorente**

**Tutor académico: María Cristina  
Hernández Castello**

## **RESUMEN**

El presente trabajo se articula en torno a tres conceptos clave: la Educación Artística, la inteligencia emocional y el pensamiento visible. Así pues, se han interrelacionado los tres conceptos en una serie de actividades relacionadas con el Dadaísmo para un aula de Educación Primaria. Gracias a estas, podemos proporcionar una Educación Artística de calidad que permita profundizar en la expresión y comprensión de emociones a partir del arte. La herramienta principal son las rutinas de pensamiento, estas nos dan la posibilidad de visibilizar y profundizar el pensamiento sobre las emociones que nos transmite el arte.

## **PALABRAS CLAVE**

Educación Artística. Dadaísmo. Pensamiento visible. Rutinas de pensamiento. Inteligencia emocional. Expresión. Comprensión. Emociones.

## **ABSTRACT**

This Final Degree Project is centred on three concepts: Artistic Education, emotional intelligence and visible thinking. These three concepts have been presented and interlinked as a series of activities related to Dadaism for a Primary Education classroom. This way, we could provide quality Artistic Education that allows elaborating on how students express and understand their emotions through art. The main tool used is thinking routines. Thinking routines offer us the possibility of making visible the thinking behind the emotions that the art communicates. It also allows deepening how it occurs.

## **KEY WORDS**

Artistic Education. Dadaism. Visible Thinking. Thinking routines. Emotional intelligence. Expression. Emotional understanding. Emotions.

# ÍNDICE

Resumen.....	2
Palabras clave .....	2
Abstract .....	2
Key words.....	2
Índice.....	3
1. Introducción .....	6
2. Objetivos.....	8
3. Justificación .....	9
4. Marco teórico .....	11
4.1. Dadaísmo.....	11
4.2. Pensamiento visible .....	14
4.2.1. Cultura de pensamiento.....	15
4.2.2. Visibilizar el pensamiento: rutinas de pensamiento .....	17
4.3. Inteligencia emocional .....	19
4.3.1. Concepto de inteligencia emocional .....	19
4.3.2. Las competencias emocionales.....	20
4.3.3. La educación emocional.....	21
4.3.4. Relación de la inteligencia emocional con el pensamiento visible .....	22
4.4. Educación artística.....	23
4.4.1. Concepto de Educación Artística .....	23
4.4.2. Educación Artística, pensamiento visible e inteligencia emocional.....	24
5. Propuesta de intervención.....	25
5.1. Contexto educativo .....	25
5.2. Objetivos .....	26
5.3. Contenidos.....	27
5.4. Competencias y elementos transversales .....	28
5.5. Metodología.....	30
5.6. Recursos .....	32
5.6.1. Materiales.....	32
5.6.2. Temporales y espaciales.....	32
5.7. Actividades.....	33

5.7.1.	Sesión 0. Actividad inicial .....	33
5.7.2.	Sesión 1. Marcel Duchamp .....	33
5.7.3.	Sesión 2. Tristán Tzara .....	34
5.7.4.	Sesión 3. Hannah Höch .....	35
5.7.5.	Sesión 4. Cierre .....	36
5.8.	Evaluación .....	36
6.	Resultados .....	38
6.1.	Análisis de la sesión 0 .....	38
6.2.	Análisis DAFO .....	39
7.	Conclusiones .....	41
7.1.	Respuesta a los objetivos .....	41
7.2.	Prospectiva de futuro .....	43
	Referencias bibliográficas .....	45
	Anexos .....	48
	ANEXO I. Explicación teórica .....	48
	Anexo II. Rutinas de pensamiento “Creo, veo y pienso” .....	53
	Anexo III. Rutina de pensamiento “Las partes y el todo” .....	54
	Anexo IV. Rutina de pensamiento “Colores, formas, líneas” .....	55
	Anexo V. Rutina de pensamiento “Compara y contrasta” .....	56
	ANEXO VI. Ítems de observación .....	57
	Anexo VII. Rúbricas de evaluación .....	58
	ANEXO VIII. Ficha de observación de la sesión 0 .....	63

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Clasificación de las rutinas de pensamiento</i> .....	18
Tabla 2. <i>Clasificación de las competencias emocionales</i> .....	20
Tabla 3. <i>Contenidos de Educación Plástica</i> .....	27
Tabla 4. <i>Contenidos específicos de la propuesta de intervención</i> .....	27
Tabla 5. <i>Explicación de las rutinas de pensamiento de la propuesta</i> .....	30
Tabla 6. <i>Técnicas e instrumentos de evaluación</i> .....	37

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Mapa estratégico de metacognición sobre el pensamiento y las emociones</i> ..	22
Figura 2. <i>La Fuente</i> de Marcel Duchamp. ....	34
Figura 3. <i>Agua salvaje</i> de Tristán Tzara dividida en 16 fragmentos. ....	34
Figura 4. <i>Flight</i> de Hannah Höch. ....	35

# 1. INTRODUCCIÓN

La Educación Artística en el aula se contempla como un momento para realizar manualidades, pintar y colorear. Los docentes carecen de información sobre estrategias o recursos para programar las clases de Plástica, por lo que acuden a los cuadernillos que las editoriales ofrecen para evitar pensar qué hacer con los estudiantes.

No obstante, una puesta en práctica bien planteada de la asignatura ofrece la posibilidad de desarrollar la imaginación, la creatividad, la expresión a través del lenguaje artístico y el aprendizaje de contenidos relacionados con el material, todo lo cual contribuye al desarrollo integral de los estudiantes.

Este Trabajo de Fin de Grado está enfocado a trabajar la Educación Artística partiendo de la vanguardia del Dadaísmo. Se aprovechan las posibilidades que la asignatura ofrece para fomentar el pensamiento visible y la inteligencia emocional, enfocándonos más concretamente en el ámbito de la expresión y comprensión de emociones.

El trabajo se organiza de la siguiente manera: Introducción, Objetivos, Justificación, Marco teórico, Propuesta de intervención, Resultados, Conclusiones, Referencias bibliográficas y Anexos.

Tras esta introducción, nos encontramos la enumeración de los objetivos generales y específicos que a raíz de los cuales se articula el presente trabajo.

En el tercer apartado, la justificación, exponemos la razón que nos ha motivado a realizar el presente trabajo.

Después, en el cuarto apartado se realiza una revisión bibliográfica sobre la que se fundamenta la propuesta de intervención. En primer lugar, se explican las bases de la vanguardia del Dadaísmo, así como su surgimiento y varios de sus artistas más representativos. En segundo lugar, aclaramos los conceptos clave del pensamiento visible y las rutinas de pensamiento para seguir con la inteligencia emocional y su relación con el pensamiento visible. Por último, abordamos la importancia de la Educación Artística vinculada con el pensamiento visible y con la inteligencia emocional.

En el quinto apartado se explican las cinco sesiones de la propuesta de intervención dirigida a fomentar el pensamiento visible y la comprensión y expresión de emociones partiendo de la corriente artística del Dadaísmo.

A este apartado le siguen un análisis de las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades de la propuesta de intervención para terminar con las conclusiones finales extraídas mostrando la prospectiva del presente trabajo.

Por último, se muestran las referencias bibliográficas que se han utilizado para la elaboración del trabajo y los anexos a los que se ha ido haciendo referencia a lo largo del mismo.

## 2. OBJETIVOS

Este trabajo se ha planteado para la consecución de una serie de objetivos generales y objetivos específicos que a continuación se detallan:

### Objetivos generales

- Realizar una propuesta de intervención en un aula vinculando la Educación Artística, el pensamiento visible y la inteligencia emocional.
- Visibilizar el pensamiento del alumnado mediante la utilización de rutinas de pensamiento.
- Recurrir a la Educación Artística como medio para trabajar la expresión y comprensión de emociones.
- Observar los movimientos del pensamiento de los estudiantes.

### Objetivos específicos

- Introducir el Dadaísmo en el aula para trabajar nuevas técnicas de creación artística.
- Fomentar la libertad creativa.
- Utilizar las rutinas de pensamiento como herramienta para visibilizar las concepciones sobre el arte y el Dadaísmo de los estudiantes.
- Partir de la exposición de obras dadaístas para profundizar la relación entre las cualidades artísticas y las emociones mediante las rutinas de pensamiento.
- Profundizar en la expresión y comprensión de emociones utilizando el arte como recurso.

### 3. JUSTIFICACIÓN

Según la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (2013), la educación es un proceso que ha de garantizar un aprendizaje dirigido a formar personas autónomas, críticas y con pensamiento propio. Su finalidad es proporcionar a los estudiantes una formación integral que incluya desde la expresión y la comprensión oral, hasta el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.

Sin embargo, la importancia de las asignaturas impartidas en el aula no es equitativa. Las asignaturas de ciencias o lengua poseen mayor valor que las asignaturas de Educación Artística, al mismo tiempo que el ámbito socio-emocional se olvida dentro de este proceso, bien porque los docentes carecen de formación en materia de inteligencia emocional o en Educación Artística, o bien porque estos no consideran que los contenidos sobre el arte o sobre las emociones sean igual de importantes en el proceso educativo que las ciencias o la lengua.

La creencia de que la apreciación y la expresión artística no requieren aprendizaje o de que son un talento dedicado solamente a las personas que lo poseen ha marginado a la Educación Artística de las aulas (Morton, 2001).

A su vez, Bisquerra (2000) pone énfasis en la necesidad de introducir la inteligencia emocional en el aula. En primer lugar, argumenta que es parte del autoconocimiento de las emociones que sentimos en nuestra vida cotidiana. En segundo lugar, es parte de la gestión de las relaciones interpersonales, donde pueden surgir posibles conflictos. En tercer lugar, ayuda a mantener salud emocional, pues en ocasiones nos encontramos expuestos a momentos estresantes que no sabemos cómo gestionar.

Esto nos ha llevado a plantear una propuesta de intervención en el aula que integra tanto la Educación Artística como la inteligencia emocional, pues el arte es un recurso para expresar tanto ideas creativas como sentimientos (Calle, Remolina y Velásquez, 2011).

Otro de los pilares básicos de la formación integral del individuo es el pensamiento crítico y propio, como se ha mencionado anteriormente. No obstante, nuestro pensamiento no es visible al resto de personas (Ritchhart y Perkins, 2008). Por

ello, en nuestra propuesta utilizamos el pensamiento visible como medio para que nuestro alumnado sea consciente de su propio pensamiento y pueda profundizar en él. Son las rutinas de pensamiento, adaptadas a los contenidos que se quieren trabajar, las herramientas que nos facilitan la consecución de un pensamiento profundo y eficaz en relación a las artes y la inteligencia emocional.

La propuesta gira en torno a la vanguardia artística del Dadaísmo, debido a que esta nos proporciona la oportunidad de aplicar en el aula nuevas técnicas de creación artística, fomentar la libertad creativa, así como trabajar la comprensión y expresión de emociones a raíz de obras de arte. De esta manera, podemos trabajar los contenidos propios de la Educación Artística, la inteligencia emocional y el pensamiento visible partiendo de los contenidos del arte dadaísta.

Por consiguiente, el eje de la presente propuesta de intervención es la utilización de rutinas de pensamiento para visibilizar los conceptos e ideas que el alumnado posee del Dadaísmo, a la vez que utilizamos el arte como medio para expresar y transmitir emociones.

## 4. MARCO TEÓRICO

Este apartado comienza con una revisión de los postulados básicos de la vanguardia del Dadaísmo para más adelante, introducirnos en los conceptos clave del pensamiento visible, la inteligencia emocional y la Educación Artística, y finalizar con la relación entre los tres conceptos.

### 4.1. DADAÍSMO

La corriente artística del Dadaísmo surgió en 1916 en Zúrich de la mano de Hugo Ball en el Cabaret Voltaire, sin embargo, las manifestaciones artísticas tuvieron un eco internacional, expandiéndose, en palabras de Tristán Tzara, como un “microbio virgen” por todo el mundo (Berlín, Hannover, Nueva York o Colonia) (Elger, 2004; Rasula, 2016).

La atribución del nombre ‘Dadá’ ha estado muy disputada. Hugo Ball defiende que la primera vez que surgió el término fue con la creación del primer número de la revista del Cabaret Voltaire. Por el contrario, Tristán Tzara se atribuye la creación del término (Rasula, 2016).

La situación sociopolítica de aquella época estaba protagonizada por la Primera Guerra Mundial (1914-1918), causa principal del ambiente tenso, empobrecido e inestable del momento. Durante la guerra, Suiza era un país neutral, lo que hizo que varios de los artistas de la época se refugiaran en dicho país.

Lo que comenzó siendo un encuentro fortuito en el Cabaret Voltaire de varios artistas, con el paso del tiempo acabó por convertirse en las veladas diarias del Cabaret Voltaire, en la que participaban artistas como Tristán Tzara, Marcel Janco, Hans Arp o Hans Richter (Rasula, 2016).

El Cabaret Voltaire, fundado por Hugo Ball junto con Henningsen 1916, fue un lugar de reunión para estos artistas, donde compartieron noches de recitales, dramatizaciones o danzas (Rasula, 2016). Por tanto, podemos deducir que el Dadaísmo no fue una corriente pictórica únicamente, sino que la poesía, las dramatizaciones o la escultura también formaron parte del movimiento.

Todas estas veladas, y en general el Dadaísmo, tenían varios ejes vertebradores; el rechazo a la guerra, a la sociedad burguesa del momento y al arte tradicional. Los artistas rechazaban la guerra por su carácter sangriento y brutal, criticando la pasividad y la justificación que los gobiernos realizaban de la misma, así como a los civiles que asumían la situación bélica sin protesta y con un fuerte valor nacionalista (Elger, 2004).

Para Hugo Ball el arte era una herramienta o un arma para luchar contra aquella época degradante y terrorífica, una manera de protestar y evitar la pasividad con la que se estaban asumiendo las miles de muertes ocasionadas por la guerra (Rasula, 2016).

Los dadaístas de Zúrich utilizaban la ironía, la irracionalidad o la provocación literaria; para los berlineses, el ataque crítico era más directo puesto que introducían elementos políticos o sociales para incitar a la reflexión; en Hannover, se servían de desechos y basura de la ciudad para representar la miseria y la pobreza ocasionadas por la guerra (Elger, 2004). A este rechazo a la guerra, a la burguesía o al arte tradicional lo acompañan las continuas contradicciones. Tristán Tzara (citado en Rasula, 2016) decía que “Los verdaderos dadás están en contra de DADÁ<sup>1</sup>. En principio, estoy en contra de los manifiestos de la misma manera en que estoy en contra de los principios” (p. 11) o bien que el Dadá “se aplica a todo, y sin embargo, no es nada, es el punto donde el sí y el no y todos los opuestos se encuentran” (p. 312). La atmósfera del Dadaísmo estaba repleta de contradicciones defendidas por los propios artistas que logran desconcertar al espectador.

Sumaban a este ambiente la reivindicación de la libertad creativa y del azar como método de creación. A la hora de crear, los artistas rechazaron los métodos compositivos del arte tradicional, introduciendo importantes innovaciones en este campo. Una de las cuales fueron los poemas fónicos de Hugo Ball (Elger, 2004), los cuales privaban al lenguaje de su función de comunicar y transmitir información y enfocaban la atención en los sonidos que se conseguían.

El Cabaret Voltaire funcionó durante varios meses gracias a las representaciones realizadas por los artistas de varios autores, es decir, no eran representaciones de creación propia. Más tarde, empezaron a crear sus propias obras, evitando depender de las creaciones literarias o dramáticas de otros artistas (Rasula, 2016).

---

<sup>1</sup> Encontramos la palabra “dadá” en mayúsculas puesto que es una cita literal de lo que escribió Tristán Tzara. La palabra “dadá” no se escribe en mayúsculas.

Cuando el cabaret de Zúrich cerró, Tristán Tzara se hizo cargo del movimiento creando así la “Galerie Dada”. La Galerie Dada fue todo lo contrario al cabaret; mientras que la Galerie Dada funcionaba como galería por el día y como lugar de recitales por la noche, en la cual todo estaba perfectamente planificado y ordenado, el cabaret se utilizó como lugar de funciones que no seguían ningún orden y se guiaban por la improvisación (Rasula, 2016).

Este “microbio virgen” del que Tzara hablaba traspasó fronteras y llegó a Berlín gracias a Richard Huelsenbeck, artista y escritor de la época, que en 1918 trasladó la esencia dadaísta a la ciudad (Elger, 2004). Alemania era uno de los principales países de la Primera Guerra Mundial, por lo que cuando Huelsenbeck llegó a Berlín, el ambiente era totalmente anti bélico y la situación de la sociedad del momento era deplorable debido a los daños causados por la guerra. Estas circunstancias se extrapolaron al arte, haciendo que el Dadaísmo berlinés funcionara como activismo contra la guerra, los políticos que la habían permitido y contra la sociedad burguesa (Rasula, 2016).

Se creó el Club Dadá, donde se agrupaban algunos de los artistas más reconocidos fueron Huelsenbeck, Hausmann, George Grosz, John Heartfield, Johannes Baader o Hannah Höch. Estos artistas exploraron nuevos métodos de creación como el fotomontaje (cuyo descubrimiento se lo atribuye Hausmann), el cual utilizaron para hacer críticas directas y atacar a los políticos gracias a la introducción de elementos políticos o de la realidad, como podían ser esvásticas o elementos textuales como fragmentos de periódicos o la palabra ‘dadá’ (Elger, 2004).

Los dadaístas consideraban el fotomontaje como una derivación del *collage*, sin embargo, el fotomontaje se servía tanto de elementos textuales como de fotografías para crear una nueva composición artística, las cuales, despojadas de su utilidad y significado anterior, transmitían una nueva interpretación dentro de las composiciones.

El Dadaísmo llegó también a Hannover, donde podemos destacar a Kurt Schwitters, más este no fue reconocido por los dadaístas como un artista perteneciente del movimiento. Aún así, pudo hacerse destacar con sus *Merz*, composiciones con todo tipo de material encontrado en las calles y en las basuras de los que se servía para destacar la pobreza y la situación lóbrega adonde la guerra les había llevado.

En Nueva York, alejados de la situación bélica, los artistas se centraron en el anti arte y en la creación de nuevos medios de expresión artística. Los más importantes fueron Marcel Duchamp, Francis Picabia y Man Ray.

Duchamp pasó a la Historia del Arte por sus creaciones a partir de objetos de la vida cotidiana de consumo elevados a la categoría de arte, lo que llamamos *ready-made*. Con sus obras, quería romper con aquello que tradicionalmente se había considerado arte y cuestionar qué era lo que hacía que un objeto fuera arte (Rasula, 2016). El *ready-made* más famoso es *La Fuente*, un urinario sin modificaciones que Duchamp elevó a la categoría de arte presentándolo con un nombre (R. Mutt) y una fecha (1917) escrita. El urinario fue rechazado por la Sociedad de Aristas Independientes de Estados Unidos por no ser considerada una obra de arte, sin embargo, en la actualidad es considerada una de las obras contemporáneas más importante por su papel en la génesis del arte conceptual.

Otros dos artistas adscritos a este movimiento fueron Francis Picabia y Man Ray. El primero de ellos, estuvo muy interesado por las máquinas y varias de sus obras artísticas representaban estas como símbolo de una nueva era, la era de los ingenieros (Elger, 2004). Man Ray fue famoso por sus rayogramas, realizados con papel fotográfico. Situaba los objetos sobre este papel y los iluminaba, de forma que en el papel fotográfico se quedaba la silueta de los mismos (Elger, 2004).

Con el paso del tiempo, el Dadaísmo desapareció de la esfera pública dejando paso a otros movimientos. Si bien es cierto, el Neodadaísmo surgió años después como una revitalización de las técnicas compositivas claves del movimiento. El *ready-made* de Marcel Duchamp ejerció gran influencia en las pinturas del neodadaísta Jasper Johns, en tanto que los *combine-painting* de Robert Rauschenberg nos recuerdan a los *Merz* de Kurt Schwitters. Por otro lado, el fotomontaje ha perdurado hasta nuestros días siendo una herramienta básica de la publicidad moderna (Rasula, 2016).

## **4.2. PENSAMIENTO VISIBLE**

Vivimos en la sociedad de la información, recibimos en todo momento una serie de estímulos visuales, auditivos o verbales con los que construimos nuestra concepción del mundo y establecemos juicios, inferencias o reflexionamos sobre lo que conocemos. Todos estos procesos cognitivos se agrupan bajo un mismo denominador común: son características del pensamiento.

Atendiéndonos a la definición de Báez y Onrubia (2016), hemos de entender el pensamiento como un conjunto de habilidades, comprendidas estas como unos procedimientos aprendidos y realizados posteriormente de forma inconsciente. Esto supone concebir el pensamiento como un proceso que se puede aprender y por tanto, enseñar, lo que abordaremos en el siguiente epígrafe.

El pensamiento es invisible al resto de personas, es un acto cognitivo que sucede en nuestro interior y del cual la gente de nuestro alrededor, y hasta el individuo propio, aventuran Ritchhart y Perkins (2008), no son conscientes de que está sucediendo. Se convierte en una habilidad que vamos adquiriendo de forma inconsciente y que utilizamos, de manera eficaz o no. Cuando escribimos, dibujamos o hablamos estamos visibilizando nuestro pensamiento, de lo cual podemos partir para tomar conciencia del mismo y profundizar sobre este (Salmon, 2015).

Así pues, visibilizar el pensamiento se convierte en el primer paso de una enseñanza explícita sobre el mismo. El pensamiento visible se define como una representación observable de los procesos que tienen lugar en la mente, ya sea cualquier una pregunta, un razonamiento o reflexiones, que se externaliza por medio de la escritura, el habla, el dibujo o cualquier medio que permita identificar qué pensamientos se están llevando a cabo en la propia persona (Thisman y Palmer, 2005; Ritchhart y Perkins, 2008). La relación entre el dibujo y el pensamiento se abordará en apartados posteriores.

#### **4.2.1. Cultura de pensamiento**

Siendo el pensamiento un proceso que se puede enseñar en el aula, es necesario abordar qué métodos podemos emplear para introducir el pensamiento visible. La enseñanza de formato localizado o infuso es apoyada por diversos autores (Báez y Onrubia, 2016; Swartz y Perkins, 2013a) debido a que se combinan los contenidos del aula con la enseñanza del pensamiento, originando así una mayor asimilación y comprensión de los contenidos estudiados.

La enseñanza del pensamiento debe producirse en un contexto, y dentro del aula, los contenidos son ese contexto que proporciona al alumnado el desarrollo de destrezas y habilidades del pensamiento, así como un uso significativo de los contenidos del currículo.

Sin embargo, el pensamiento visible ha de formar parte de la cultura del aula, en otras palabras, hemos de crear un aula donde domine la cultura del pensamiento. Ritchhart (2015) enumeró las 8 fuerzas culturales que considera que deben predominar en un aula, o en una escuela de pensamiento:

- Las expectativas guían la práctica docente. Sin confianza en que el alumnado podrá desarrollar un pensamiento profundo y eficaz, no existirá una cultura del pensamiento suficientemente sólida para que el alumnado mejore en sus destrezas y habilidades de pensamiento.
- El lenguaje de pensamiento ha de vertebrar las interacciones y diálogos que se produzcan en el aula. Conocer diversas palabras sobre pensamiento permite pensar con mayor precisión y ayuda al alumnado a visibilizar su pensamiento de forma más específica (Tishman et al., 2001).
- Trabajar el pensamiento visible lleva tiempo. Se convierte en una parte necesaria saber esperar para recibir respuestas y dar tiempo suficiente al alumnado para realizar la tarea requerida.
- Modelado. Los docentes son una guía para el alumnado, por tanto deben ser un reflejo de lo que sería un buen pensador.
- El docente debe crear oportunidades dentro del aula para trabajar el pensamiento, momentos en los que se invite a pensar al alumnado y aplicar sus destrezas y habilidades.
- Las rutinas de pensamiento son las estructuras idóneas para trabajar y visibilizar el pensamiento, de las que hablaremos en el siguiente epígrafe.
- El aprendizaje se produce por medio de la interacción con los otros, el diálogo en el aula puede generar ambiente de pertenencia así como unas interacciones positivas que garanticen colaboración entre el alumnado a la hora de aprender.
- Ambiente. Un aula es la imagen de aquello que se hace dentro de ella, es el lugar que facilita el aprendizaje y revela el trabajo del alumnado.

#### **4.2.2. Visibilizar el pensamiento: rutinas de pensamiento**

Debemos tener en cuenta que para visibilizar el pensamiento y trabajar sobre él, hay que planificar y estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ritchhart y Perkins, 2008). Podemos trabajar el pensamiento en el aula, lo que no implica la consecución de un pensamiento eficaz y efectivo. Para ello, desde el Proyecto Zero de la Universidad de Harvard sobre el Pensamiento Visible desarrollaron las llamadas “rutinas de pensamiento”, una serie de estructuras planificadas y ordenadas que posibilitan al alumnado organizar su pensamiento siguiendo unas preguntas o secuencias.

Las rutinas de pensamiento favorecen el desarrollo de estrategias cognitivas, así como una mayor organización, sistematización y profundización del pensamiento. De esta forma, se evita tener pensamientos ineficaces, como por ejemplo, sacar conclusiones de forma precipitada o ignorar datos (Salmon y Lucas, 2011; Swartz y Perkins, 2013a).

Swartz y Perkins (2013a) definen el pensamiento eficaz como aquel que nos permite valorar lo que se nos pide, aplicar las herramientas de las que disponemos, las destrezas de pensamiento y los hábitos de la mente.

Como docentes, el primer paso es identificar las destrezas o procesos mentales que queremos trabajar en el aula y entender que su inclusión no garantiza al 100% el desarrollo de esas destrezas o procesos.

Por consiguiente, la importancia de incorporar una enseñanza explícita dentro del aula sobre el pensamiento es evidente. Enseñar a seguir unos pasos sistematizados para, por ejemplo, realizarse preguntas o contrastar información, se convierten el primer paso para conseguir un pensamiento eficaz que favorezca la observación, la construcción de explicaciones e interpretaciones, la argumentación, la abstracción o la deducción (Pinedo, Cañas y García, 2017; Lara, 2012).

Antes de utilizar las rutinas, el docente ha de planificar qué contenido va a trabajar, cuál es su objetivo didáctico y qué destrezas quiere desarrollar en su alumnado. De ahí parte la elección de las rutinas de pensamiento que considere oportunas y adecuadas según qué queramos trabajar.

Ritchhart y Church (2011) clasificaron las rutinas en tres tipos:

Tabla 1. *Clasificación de las rutinas de pensamiento*

Rutinas para introducir y explorar ideas	Rutinas para sintetizar y organizar ideas	Rutinas para profundizar ideas
Veo-Pienso-Me pregunto	CSI: Color, símbolo, imagen	¿Qué te hace decir eso?
3-2-1 Puente	Antes pensaba... ahora pienso	Círculo de los puntos de vista
Pienso-Me interesa- Investigo	Generar, ordenar, conectar, elaborar: mapa conceptual	Luz roja, luz amarilla
Brújula. Puntos cardinales	Conectar-Ampliar- Preguntar	Explica-Apoya-Cuestiona

Fuente: Ritchhart y Church (2011).

Cada rutina te permite trabajar diferentes movimientos del pensamiento (describir, interpretar, planificar, tomar decisiones, observar, organizar el conocimiento, conectar ideas o razonar), por lo cual es necesario que el docente domine cuáles son y qué movimientos del pensamiento se ponen en marcha con cada una. Su uso continuado mejora los hábitos, o también llamados las disposiciones al pensamiento. Las disposiciones hacen referencia a la tendencia que tenemos para utilizar nuestras capacidades con respecto al pensamiento, son tendencias duraderas sobre las conductas de pensamiento (Perkins, Tishman, Ritchhart, Donis y Andrade, 2000; Tishman, Perkins y Jay, 2001). Podemos hablar de disposición a la curiosidad, a la organización y planificación del propio pensamiento, o por el contrario, hablar de pensamiento confuso y disperso o pensamiento apresurado.

La enseñanza explícita del pensamiento y su entrenamiento permanente en el tiempo favorece el desarrollo de hábitos mentales eficaces que Swartz y Perkins (2013a) definen como una “predisposición a comportarse de forma automática y coherente de un modo amplio y constructivo mientras pensamos.” (p. 31)

Persistir en una tarea, cuestionarse e investigar, recoger datos, reflexionar, escuchar con comprensión, explorar otros puntos de vista o comunicar con claridad son disposiciones de la mente que se convierten en automáticas como consecuencia directa de la enseñanza explícita del pensamiento (Swartz y Perkins, 2013a; Tishman y Palmer, 2006). La enseñanza de estos hábitos o estas disposiciones al pensamiento ha de combinarse con la metacognición o monitoreo mental, pues esta enseñanza requiere que el alumnado sea consciente de su propio pensamiento y de cómo este funciona (Swartz y Perkins, 2013; Tishman et al., 2001).

La metacognición es la reflexión sobre el propio pensamiento y los procesos que tienen lugar, es el pensamiento sobre el propio pensamiento, lo cual conlleva la utilización de las destrezas y hábitos de la mente para examinar nuestro propio pensamiento (Swartz y Perkins, 2013b; Tishman et al., 2001). Cuando ponemos en marcha nuestro propio pensamiento, tienen lugar una serie de procesos que podemos llevar a cabo con o sin eficacia. Gracias a visibilizar el pensamiento, podemos ser conscientes de esos procesos y lanzar una mirada crítica sobre ellos, valorando si nuestra forma de pensar ha sido eficiente, o por el contrario, hemos caído en pensamientos pocos eficaces como los ya nombrados en párrafos anteriores.

La metacognición cultiva el pensamiento estratégico, si el pensamiento ha sido adecuado o necesita reestructuración y en ese caso elegir nuevas estrategias, permite detectar errores, evaluar si el resultado es razonable o no u organizar el pensamiento y los procesos llevados a cabo durante diferentes tareas (Swartz y Perkins, 2013b; Tishman et al., 2001). Al igual que las destrezas y los hábitos de la mente, la metacognición se puede enseñar en el aula, por lo cual se convierte en una pieza más dentro de la enseñanza explícita del pensamiento.

### **4.3. INTELIGENCIA EMOCIONAL**

#### **4.3.1. Concepto de inteligencia emocional**

En las últimas décadas se ha insistido en la revalorización de los aspectos emocionales, incluyendo estos en el concepto de inteligencia, sin que los aspectos cognitivos fueran los únicos componentes de la inteligencia humana.

En torno a los años 80 y 90 tuvo lugar una revolución emocional que afectaba al campo de la psicología, de la educación, de la investigación y de la sociedad en general.

Howard Gardner, en su teoría de las inteligencias múltiples de 1983, insistió en que la inteligencia era un conjunto de habilidades dentro de las cuales se encontraba la inteligencia interpersonal y la intrapersonal, siendo estas importantes en el desarrollo emocional de la persona, junto con la inteligencia lingüística, lógico-matemática o musical, entre otras (Bisquerra, 2000).

Fue en 1990 cuando Mayer y Salovey acuñaron por primera vez el término de ‘inteligencia emocional’ definiendo esta como: “la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios” (Dueñas, 2002, p.82).

Goleman (1995) define la inteligencia emocional como una meta-habilidad que constituye el conocimiento de los sentimientos y emociones propias y ajenas, el control de las propias emociones, el desarrollo de la empatía y el manejo de habilidades sociales. Todo ello determina el grado de destreza que conseguiremos en el dominio de todas nuestras facultades.

Por otra parte, defiende que un elevado coeficiente intelectual no garantiza ni prosperidad, ni felicidad, ni explica el destino de las personas, asegurado que las personas que han desarrollado habilidades emocionales son las que pueden dominar los hábitos mentales que garantizan su productividad y eficacia.

#### 4.3.2. Las competencias emocionales

La inteligencia emocional está compuesta por una serie de competencias clasificadas de diferentes formas según los distintos autores. A continuación, se muestra una tabla según la clasificación de Goleman (1995):

Tabla 2. *Clasificación de las competencias emocionales*

Bloques de competencias según Goleman	
Competencia personal	Competencia social
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conciencia de uno mismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empatía</li> </ul>
Reconocer las propias emociones y sus efectos	Comprensión de las emociones ajenas
Valoración adecuada de sí mismo	Orientación hacia el servicio (anticiparse, reconocer y satisfacer necesidades ajenas)
Confianza en sí mismo	Aprovechamiento de la diversidad

- Autorregulación  
Autocontrol de emociones  
Confiabilidad  
Integridad y responsabilidad de la toma de decisiones  
Adaptabilidad
  - Motivación  
Motivación en el logro  
Compromiso  
Iniciativa  
Optimismo
  - Habilidades sociales  
Influencia  
Escucha activa  
Resolución de conflictos  
Liderazgo  
Iniciación o propuestas del cambio  
Establecer vínculos  
Colaboración y cooperación  
Habilidades de equipo
- 

Fuente: Elaboración propia en base a Goleman (1995).

### **4.3.3. La educación emocional**

La inteligencia emocional es una habilidad que puede educarse y enseñarse. Se habla así de una educación emocional entendida como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende desarrollar el ámbito emocional, siendo este junto con el ámbito cognitivo parte del desarrollo de la personalidad integral de la persona (Bisquerra, 2000).

La enseñanza de las habilidades emocionales funciona como una medida de prevención ante el desarrollo de problemas tales como la ansiedad, el estrés, la depresión o la violencia, conflictos personales o económicos, conflictos familiares... lo cual forma parte de la sociedad actual (Dueñas, 2002; Calle, Remolina, Velásquez, 2011). Así, el alumnado desarrollará capacidades para afrontar situaciones nuevas o conflictivas y podrá gestionar sus emociones de forma que no interfieran en su vida cotidiana.

Por otra parte, todo el proceso educativo y en general, toda la vida de una persona está regida por las relaciones interpersonales, las cuales están cargadas de

fenómenos emocionales y el surgimiento de conflictos (Bisquerra, 2000). La educación emocional se encarga de enseñar las habilidades necesarias para gestionar estas relaciones interpersonales de forma adecuada.

De igual manera, la inteligencia emocional y la inteligencia académica se encuentran altamente relacionadas. Calle et al. (2011) argumentan que los conocimientos académicos se aprenden mejor cuando el alumnado está motivado, es responsable, tiene iniciativa o sabe controlar sus impulsos. Todo ello forma parte de la inteligencia emocional.

#### **4.3.4. Relación de la inteligencia emocional con el pensamiento visible**

La enseñanza de la inteligencia emocional y la del pensamiento visible confluyen en una habilidad: la metacognición.

Por un lado, a la hora de hablar de inteligencia emocional, se ha mencionado anteriormente la competencia del reconocimiento de las propias emociones, es decir, la capacidad de pensar sobre aquello que se está sintiendo, ponerle nombre y saber cómo nos influyen para poder gestionarlo. Esto nos recuerda a la capacidad para pensar sobre aquello que estamos pensando, pudiendo así llevar a cabo un pensamiento eficaz que nos permita valorar con claridad qué debemos hacer en cada momento.

Gracias a la metacognición y a saber organizar nuestro pensamiento, podemos ser capaces de entender qué está pasando y actuar de forma planificada y eficaz. En otras palabras, cuando estamos estresados, no pensamos con precisión y nuestro pensamiento se vuelve ineficiente. Por el contrario, ayudaría poseer las habilidades necesarias para reconocer qué nos ocurre (inteligencia emocional) y organizar nuestro pensamiento de forma estratégica deshacernos de las emociones negativas (pensamiento visible) como se ve en la Figura 1.

Figura 1. *Mapa estratégico de metacognición sobre el pensamiento y las emociones*

1. Me siento... (emoción negativa).
2. Esta emoción me origina un pensamiento ineficaz que no me proporciona claridad.
3. ¿Qué falla en mi pensamiento?

4. ¿Cómo puedo solucionarlo?
5. Ahora que mi pensamiento está más organizado, abordo la emoción negativa.
6. ¿Por qué? ¿Cómo gestionarla?

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, las emociones son parte de lo que ocurre en nuestro cerebro e influyen en nuestros pensamientos. Cuando hablamos de visibilizar el pensamiento a través del habla, de la escritura o del dibujo, no solo se incluye aquello que estamos pensando sobre cierto cuadro, por ejemplo, sino que también engloba nuestros sentimientos y emociones. De tal forma que exteriorizamos aquello que sentimos, es decir, visibilizamos los procesos internos.

## **4.4. EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

### **4.4.1. Concepto de Educación Artística**

Recibimos continuamente estímulos visuales, como imágenes o vídeos, que forman parte del lenguaje simbólico, y que, como el lenguaje verbal, precisan una enseñanza explícita. No se adquiere un pensamiento estético, culto y profundo de forma innata, sino a través de una enseñanza formal, la Educación Artística (Gardner, 1994).

Hernández, Pinedo, García-Martín y Rascón (2019) definen la Educación Artística como la enseñanza-aprendizaje de las artes que contribuye a desarrollar la formación artística y estética de los estudiantes.

Tradicionalmente, la enseñanza de las artes se ha visto reducida a la creación de obras de arte y la autoexpresión, a pesar de ello, Gardner (1994) considera que la creación o producción artística es solo una pequeña parte. A esto hay que sumarle la lectura del contenido figurativo de las obras o la percepción artística y la reflexión sobre las artes.

Eisner (2004) añade que las artes son un proceso de creación de nuestra propia persona, pues no solo es una manera de crear productos, sino de ampliar y refinar nuestra conciencia estética y cultivar nuestra capacidad de imaginación. Por lo cual, la Educación Artística debería ayudar a los estudiantes a crear, a experimentar con las

características estéticas de las imágenes y a comprender la cultura de la que forman parte.

Así mismo, el trabajo de las artes permite refinar la percepción que tenemos de las imágenes que nos rodean, entendiéndolas dentro de una cultura predominante y trabajando su influencia en esta cultura. Eisner (2004) establece la contraposición entre ‘reconocer’ y ‘percibir’. El reconocimiento sería el acto rápido de clasificación de los elementos simbólicos o imágenes, no llegando a percibirlos. La percepción de imágenes supone aprender a descodificarlas, leerlas, establecer relaciones entre símbolos y reconocer los símbolos presentes en su cultura (Gardner, 1994).

#### **4.4.2. Educación Artística, pensamiento visible e inteligencia emocional**

Uno de los componentes fundamentales de la Educación Artística son las imágenes, así como las obras artísticas. La visualización de imágenes suscita una serie de emociones y sentimientos, del mismo modo que se origina una sucesión de pensamientos. A su vez, la producción de una obra artística se convierte en la representación de un sentimiento o una emoción del propio artista, de sus intenciones y de sus pensamientos (Castiñeyra, 2014; Acaso, 2000; Tishman y Palmer, 2006).

Para establecer una enseñanza artística adecuada y planificada, primero es necesario conocer las experiencias del alumnado con respecto al arte, sus pensamientos o las emociones y sentimientos que les provoca la imagen sobre la que se trabaja (Hernández et al., 2019).

A veces, los pensamientos que se originan son poco profundos y la comprensión de imágenes se realiza de forma rápida (Hernández et al., 2019). Se observa una imagen, se reconoce y se clasifica dentro del conocimiento previo, originando una lectura de la imagen superficial u obviando el establecimiento de conexiones entre símbolos. Para impedir este rápido procesamiento visual, es indispensable registrar todas las ideas y pensamientos que el arte y las imágenes suscitan. Las rutinas de pensamiento, a las que ya se ha hecho alusión en epígrafes anteriores, son la mejor herramienta. Estas permiten visibilizar las ideas y pensamientos, ahondar sobre ellas y establecer diálogo con ellas, pudiendo así reflexionar sobre las mismas, originar nuevos pensamientos, construir nuevas explicaciones o explorar diferentes puntos de vista (Eisner, 2004; Hernández et al., 2019; Tishman y Palmer, 2006).

De igual manera, como ya se ha comentado, el dibujo es un medio más para visibilizar el pensamiento y representar nuestros propios sentimientos. Es el proceso por el cual lo interno se convierte en algo externo. A través de la creación artística, es posible expresar, mediante el uso de la imaginación y las herramientas plásticas, nuestras sensaciones de una forma que a veces el lenguaje no nos permite (Castiñeyra, 2014). Calle et al. (2011) defienden que las artes funcionan como una herramienta para expresar sentimientos. De igual modo, la utilización del arte, del color y de la forma funciona como una estrategia para contemplar la parte emocional de una persona.

No obstante, el dibujo no es suficiente para visibilizar el pensamiento o los sentimientos de un niño. Salmon y Lucas (2011) añaden que es preciso incitar al niño a describir aquello que ha dibujado, lo cual le da la oportunidad de verbalizar aquello que piensa o siente. Esto permite trabajar el reconocimiento de las propias emociones y la descripción de los propios sentimientos. De tal forma, el niño exterioriza su pensamiento gracias al dibujo, al habla y a la escritura.

## **5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

A partir de esta revisión bibliográfica, hemos diseñado una propuesta didáctica con el objetivo de llevarla a cabo en un aula durante el período de prácticas.

### **5.1. CONTEXTO EDUCATIVO**

El centro en el que se lleva a cabo la propuesta de intervención es un centro de titularidad pública de doble línea, situado a las afueras de la ciudad de Segovia, donde se imparte Educación Infantil y Educación Primaria.

Dicha propuesta está enfocada para ponerse en práctica en un aula del curso de 6º de Educación Primaria del centro, donde contamos con 18 alumnos y alumnas.

Este grupo aula acostumbra a trabajar con cuadernillos de Plástica. Algunas de las propuestas se centran en copiar cuadros de artistas famosos como Vincent Van Gogh o Leonardo Da Vinci, siguiendo diferentes técnicas y materiales: los lápices de colores, las témperas o papel de colores para realizar collages. Otra de las actividades comunes

es la realización de dibujos con una temática muy concreta, como puede ser la familia, un paisaje o sobre un acontecimiento clave (Halloween o la Semana Cultural del centro).

## **5.2. OBJETIVOS**

Según el Real Decreto 126/2014, la Educación Primaria tiene unos objetivos de etapa que al final de la misma se deben haber conseguido. Esta propuesta de intervención contribuirá a conseguir los siguientes objetivos generales de etapa:

b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.

j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.

A continuación, enumero los objetivos que, como docente, quiero conseguir con esta propuesta de intervención. Son objetivos adaptados a la misma, haciéndolos más específicos y adecuados.

- Introducir la vanguardia del Dadaísmo en el aula a través de Marcel Duchamp, Tristán Tzara y Hannah Höch.
- Favorecer el pensamiento profundo sobre las creaciones artísticas gracias a las rutinas de pensamiento.
- Transformar la concepción de arte del alumnado.
- Utilizar el arte de la vanguardia del Dadaísmo para fomentar el reconocimiento de emociones propias y de otros.

En cuanto a mi alumnado, también propongo unos objetivos que quiero que sean capaces de adquirir:

- Conocer la vanguardia del Dadaísmo y los artistas Marcel Duchamp, Tristán Tzara y Hannah Höch.
- Crear y hablar de sus propias obras artísticas en base a sus sentimientos.
- Reflexionar sobre su propia concepción de arte.

- Profundizar en la interpretación de obras artísticas gracias a las rutinas de pensamiento.

### 5.3. CONTENIDOS

Esta propuesta de intervención puede enmarcarse dentro del área de Educación Artística, la cual se subdivide en Educación Musical y en Educación Plástica. A continuación, basándome en el Decreto 26/2016, he seleccionado los contenidos de la Educación Plástica corresponden con la presente propuesta y los he agrupado en una tabla según los bloques:

Tabla 3. *Contenidos de Educación Plástica*

Bloque	Contenidos
Bloque 1. Educación audiovisual	Establecimiento de un orden o pauta para seguir el procedimiento de observación y clasificación de nuevos lenguajes artísticos.
Bloque 2. Expresión artística	Vocabulario de términos referidos a materiales, instrumentos o aspectos de la creación artística. Utilización adecuada en los comentarios orales y escritos. Análisis de obras y técnicas. La composición plástica y visual. Aplicación de estrategias creativas. Elaboración de producciones tridimensionales, utilizando técnicas mixtas de elaboración, aplicadas a un fin determinado.

Fuente: Elaboración propia en base al Decreto 26/2016.

No obstante, considerando que no son suficientemente específicos, los he adaptado con el fin de que sean más concretos dentro del marco de mi propuesta, como los muestro a continuación en la tabla 4:

Tabla 4. *Contenidos específicos de la propuesta de intervención*

Dadaísmo	Pensamiento visible	Emociones	Actitudes
----------	---------------------	-----------	-----------

---

Vanguardia del Dadaísmo, su origen y características.	Rutinas de pensamiento para ahondar en la observación y reflexión sobre las obras artísticas.	Interpretación de sentimientos de obras de arte de artistas dadaístas y de las creaciones de los compañeros (alegría, tristeza, ira, melancolía, amor...).	Ejecución de las actividades planteadas con entusiasmo.
Marcel Duchamp y los <i>ready-made</i> , Tristán Tzara y Hannah Höch.		Creación de obras de arte según los propios sentimientos.	Participación activa y ordenada en el aula.
Predisposición participativa ante las actividades artísticas que se proponen.			Respeto hacia las intervenciones y obras de arte del resto de compañeros.

Relación entre el arte, el pensamiento y las emociones.

---

Fuente: Elaboración propia.

#### **5.4. COMPETENCIAS Y ELEMENTOS TRANSVERSALES**

Si bien, los contenidos de la propuesta se centran en la Educación Plástica, también se abordan de forma implícita una serie de competencias y temas transversales que me dispongo a explicar de forma más detallada en este apartado.

Apoyándome en el Decreto 26/2016, las competencias que se ponen en práctica en esta propuesta son las siguientes:

- Competencia en conciencia y expresiones culturales. Esta es la competencia más relacionada con la propuesta didáctica, gracias a la cual, el alumnado conoce nuevas manifestaciones culturales y artísticas (la vanguardia del Dadaísmo y sus obras más representativas). Al mismo tiempo, se le permite desarrollar la imaginación y creatividad de forma que pueda aplicar aquello que ha aprendido para crear y diseñar proyectos con diversos materiales y técnicas.
- Competencia en comunicación lingüística. Algunas de las actividades de la propuesta se basan en la expresión oral de sentimientos y opiniones sobre el arte. En otras, el alumnado debe escribir y expresar su pensamiento en papel, por tanto, el alumnado tiene que expresarse con claridad tanto de forma escrita como de forma oral, utilizando el vocabulario adecuado.
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor. Puesto que estamos ante una propuesta de Educación Artística, el alumnado debe abordar las actividades mostrando interés por las mismas y participando en ellas activamente. Conjuntamente, existen actividades de creación artística que ha de afrontar forma creativa e imaginativa. Todo esto se evalúa positivamente.

En lo que respecta a los temas transversales, no se tratan explícitamente pero sí se trabajan de forma implícita, se deben mencionar los siguientes:

- La expresión escrita y oral se pone en práctica en el momento en el que el alumnado debe escribir para realizar las rutinas de pensamiento, o debe poner en común de forma oral su pensamiento o su opinión sobre lo que se está trabajando en clase.
- La iniciativa emprendedora y la creatividad. El alumnado debe abordar las actividades que se plantean con creatividad y con espíritu participativo, promoviendo un aula de creación e intercambio de experiencias y opiniones.
- La calidad y equidad en la educación está presente en todo momento. La actuación docente debe ir encaminada a asegurar que toda la clase tenga las mismas oportunidades de participar y aprender en el aula. Por ello, se busca garantizar la escucha y el respeto, y el seguimiento de las actividades que está realizando y en caso de que no se satisfagan las necesidades del alumnado, promover las adaptaciones necesarias para ello.

## 5.5. METODOLOGÍA

La propuesta de intervención gira en torno a 3 artistas de la vanguardia del Dadaísmo: Marcel Duchamp, Tristán Tzara y Hannah Höch. Partimos de la Educación Artística para trabajar el pensamiento visible, el cual nos permite profundizar la percepción de distintas obras artísticas. A su vez, el pensamiento visible y las rutinas junto con este arte de vanguardia, nos proporcionan el momento idóneo para trabajar la expresión de emociones. Todo ello se consigue mediante dos estrategias: las rutinas de pensamiento y los momentos de diálogo.

Las rutinas de pensamiento están basadas en las propuestas por Tishman y Palmer (2006), sobre las cuales se ha realizado modificaciones para adaptarlas a los objetivos de esta propuesta. Por ello, en la tabla 5, se muestra una breve explicación de las mismas:

Tabla 5. *Explicación de las rutinas de pensamiento de la propuesta*

Rutina	Para...	Objetivo de la propuesta	Explicación
Creo, veo y pienso	Explorar con profundidad los trabajos artísticos.	Favorecer un pensamiento profundo sobre las creaciones artísticas.	La rutina original es “veo, pienso, me pregunto”, sin embargo, he realizado adaptaciones en la misma. Se realiza en la sesión 0 y la sesión 1. En primer lugar, busco que los estudiantes creen una propia obra de arte (actividad realizada en la sesión 0); y en segundo lugar, se les muestra una fotografía de una obra, a partir de la cual deben describir aquello que están viendo. Nos interesa conocer la concepción de arte del alumnado sin verse influenciado por la teoría de la sesión.

---

La parte y el todo	Ver las partes y dimensiones de una obra.	Favorecer un pensamiento profundo sobre las creaciones artísticas.	El alumnado posee un fragmento de una obra artística (cortada en varios fragmentos iguales). Tras haber realizado su propia obra artística partiendo de ese fragmento, se expone la obra entera y el docente dirige el momento de diálogo y reflexión con varias preguntas.
Colores, líneas y formas	Explorar las cualidades formales del arte.	Favorecer un pensamiento profundo sobre las creaciones artísticas.	Exponiendo una obra de arte, el alumnado debe completar la ficha de la rutina de pensamiento que se le proporciona, reflexionando sobre los colores, líneas y formas de la obra y cómo influyen en la creación de distintas emociones. Siguiendo este mismo formato, también analizan las obras de los compañeros del aula.
Compara y contrasta	Comparar dos obras de arte.	Transformar la concepción de arte del alumnado.	Las obras sobre las que el alumnado va a realizar esta rutina son las suyas propias. En la sesión 0 se realiza la primera obra, y en la sesión 4 se realiza la segunda obra. Con una ficha que guíe la realización de esta rutina, el alumnado compara y contrasta sus propias obras, de forma que podamos observar si su concepción de arte ha cambiado o no.
<i>Headline</i>	Realizar conexiones.	Favorecer un pensamiento profundo sobre	Tras cada sesión, los estudiantes han de realizar un titular (similar al de una

---

---

las creaciones artísticas.	noticia) que resuma lo que ha sido más significativo para ellos en dicha sesión.
----------------------------	--

---

Fuente: Elaboración propia.

Estas rutinas de pensamiento nos permiten ahondar tanto en la observación y percepción de las distintas obras de arte que se exponen en el aula, como en la expresión de las emociones que nos suscitan dichas obras de arte. Por otro lado, puesto que en todas las sesiones los estudiantes componen sus propias obras de arte, el resto de los compañeros ha de dedicar un tiempo de la sesión para contemplar una de estas obras e interpretar qué emoción quería transmitir en el momento compositivo. Para ello, han de seguir la rutina “colores, formas y líneas”.

Todo ello se incluye en un cuaderno de aprendizaje o portafolio. En este, los estudiantes han de incluir:

- Los mapas conceptuales que se realizan en las sesiones.
- Los titulares o *headline*.
- Las fichas de las rutinas de pensamiento proporcionadas.
- La interpretación o análisis de las obras de los compañeros.

## **5.6. RECURSOS**

### **5.6.1. Materiales**

Los materiales que se precisan para la propuesta de intervención son muy variados, pues la mayoría de ellos dependen de lo que el alumnado considere material óptimo para la clase de Educación Plástica: folios, lápices, pegamento, tijeras, cajas de cartón... Aunque es necesario el ordenador del aula y el proyector (para proyectar las imágenes de las obras Dadaístas) y las fichas de las rutinas de pensamiento “veo, pienso, creo” y “colores, líneas, formas”.

### **5.6.2. Temporales y espaciales**

La propuesta de intervención está planteada para llevarse a cabo en 5 semanas. Cada sesión dura una hora y se realiza en la hora semanal de Educación Plástica. Se desarrolla en el aula habitual de trabajo del alumnado.

## **5.7. ACTIVIDADES**

### **5.7.1. Sesión 0. Actividad inicial**

La primera sesión consiste en una única actividad que funciona como una actividad de diagnóstico o evaluación sobre la concepción que el alumnado tiene del arte. En esta sesión, el alumnado debe crear su propia obra de arte utilizando el material que considere apropiado. Los estudiantes poseen diversos materiales en el aula, por tanto, se les dice que pueden usar todo lo que necesiten. Esta actividad es la primera parte de la rutina “creo, veo y pienso”, antes de reflexionar sobre el arte y sus diferentes manifestaciones, crean su propia obra de arte según sus experiencias previas.

De esta manera, el alumnado se sumerge en un proceso creativo donde tengan total libertad para crear sin verse influenciado por nada más que su propia idea del arte. Mientras tanto, mi papel es el de observar cómo se está llevando a cabo ese proceso y recoger las obras finales. De esta manera, conoceré qué concepto de arte tiene el alumnado en un inicio antes de comenzar a poner en práctica las sesiones de la propuesta de intervención.

### **5.7.2. Sesión 1. Marcel Duchamp**

Esta es la sesión con la que se comienza a trabajar de manera explícita el Dadaísmo con el grupo-clase. A modo de introducción, realizamos un momento de reflexión y debate sobre lo que es el arte y la relación que tiene con el pensamiento y las emociones. Se lanzan las siguientes preguntas:

- ¿Qué es el arte para vosotros?
- Cuando miráis alguna obra de arte, ¿qué pensáis? ¿Qué sentís?
- ¿Consideráis que el arte nos hace pensar? ¿Sobre qué puede hacernos pensar?
- ¿Y qué tipo de emociones nos provoca?

Después, el alumnado ha de realizar un mapa conceptual (mediante dibujos) de forma individual en el que desarrolle su percepción sobre la relación entre arte, pensamiento y emociones.

Tras esto, se muestra una fotografía en el proyector de *La Fuente* de Marcel Duchamp (Figura 2). Dicha foto nos da pie a introducir el Dadaísmo como vanguardia

artística, sus características y presentar a los artistas más importantes e influyentes del movimiento (Anexo I).

Figura 2. *La Fuente* de Marcel Duchamp.



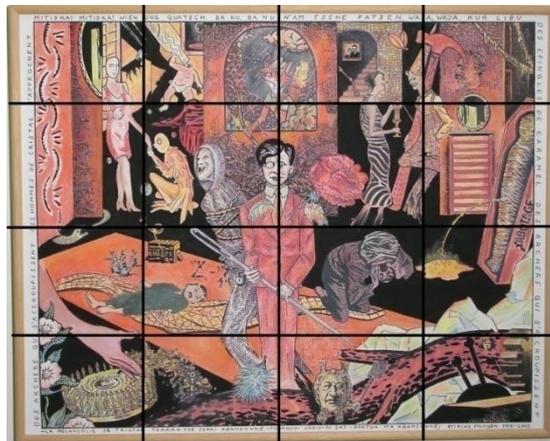
Fuente: <https://historia-arte.com/obras/la-fuente-de-duchamp>

Para terminar la rutina “creo, veo y pienso” de la sesión anterior, han de detallar qué están viendo y profundizar sobre los pensamientos e ideas surgidos a raíz de la observación de la obra (Anexo II).

### 5.7.3. Sesión 2. Tristán Tzara

Esta sesión está basada en la obra *Agua salvaje* de Tristán Tzara. Para ello, basándome en la rutina de pensamiento “la parte y el todo” de Tishman y Palmer (2006), el cuadro se recorta en varios trozos, como se muestra en la Figura 3, y se reparte uno a cada alumno, antes de que vean la obra al completo.

Figura 3. *Agua salvaje* de Tristán Tzara dividida en 16 fragmentos.



Fuente: Elaboración propia a partir de la imagen recuperada de <https://www.zendalibros.com/agua-salvaje-de-tristan-tzara/>

Mediante la técnica del collage (con recortes de revistas, periódicos o cualquier material que necesiten), cada alumno utiliza su trozo de obra para crear el suyo propio. Esto abre una nueva reflexión sobre las siguientes preguntas, ya mostrando el cuadro en su totalidad:

- ¿Qué puede contar un trozo de un cuadro?
- ¿Qué pasa cuando quitamos al cuadro una pequeña parte del mismo?
- ¿Qué puede querernos contar todo el cuadro? ¿En qué evidencias basas tu respuesta?
- ¿Qué emociones sentís al observar el cuadro? ¿Qué os hace sentir dicha emoción?

Tras esta reflexión, el alumnado debe rellenar la ficha que se les proporciona (Anexo III).

#### 5.7.4. Sesión 3. Hannah Höch

La sesión 3 se articula en torno a la obra de *Flight* de Hannah Höch (Figura 4) y se utiliza la rutina de pensamiento “colores, líneas, formas” para ahondar en la observación de la obra. Esta sesión está estructurada en dos partes: durante la primera parte, se trabaja la rutina de pensamiento; mientras que la segunda parte es momento de creación por parte del alumnado.

Figura 4. *Flight* de Hannah Höch.



Fuente: <https://www.artsy.net/artwork/hannah-hoch-flucht-flight>

Para la primera parte, se facilita al alumnado un folio (Anexo IV) donde los estudiantes pueden realizar la rutina de pensamiento. Esta les proporciona un momento de reflexión sobre cómo influyen las formas, líneas o colores para evocar una emoción o sentimiento. Tras ello, ponemos en común las opiniones e ideas que han surgido al realizar la rutina, de forma que reflexionemos sobre la relación entre el arte y los sentimientos y emociones.

Por último, basándonos en esta reflexión y sirviéndose de envases de cartón, el alumnado debe crear su propia obra de arte según el sentimiento o emoción que sientan. El cartón permite que puedan arrugar sus obras, pintar con cualquier material o recortar fácilmente.

#### **5.7.5. Sesión 4. Cierre**

La última sesión funciona como una recapitulación de lo que hemos visto en las sesiones anteriores sobre Dadaísmo, así como una re-evaluación del concepto de arte de los estudiantes.

De forma oral y a través de fotos de lo que se ha ido haciendo en el aula, recordamos brevemente lo que hemos trabajado en esta propuesta. Esto nos da paso a realizar la última actividad. Al igual que se hizo en la sesión 0, en la sesión 4, el alumnado debe crear su propia obra de arte, recalando de nuevo que pueden utilizar cualquier material. Después, utilizando la rutina de comparar y contrastar (Anexo V), los estudiantes pueden comparar sus propias creaciones y evaluar si su concepción de arte es distinta a cuando empezamos a trabajar.

### **5.8. EVALUACIÓN**

La representación de una obra artística es el resultado de un proceso por el cual la idea se convierte en algo material, un cuadro, una instalación, una escultura... (Eisner, 2004). A través de este proceso, damos lugar a una obra que no se puede juzgar como correcta o incorrecta, pues eso originaría desánimo y desmotivación en el alumno a la hora de crear. Por tanto, la evaluación de la actividad artística tiene que ir dirigida a obtener información sobre el proceso y su por qué.

Antes de comenzar a evaluar la propuesta, se ha de establecer de forma clara las diferentes dimensiones de evaluación en función de qué se va a evaluar, para qué, cuándo, cómo, quién y con qué se va a evaluar (Morales, 2004):

- ¿Qué se va a evaluar? Se evalúan los contenidos específicos, mostrados en epígrafes anteriores, divididos en 4 bloques principales: la Educación Artística, el pensamiento, la inteligencia emocional en cuanto a expresión de emociones y las actitudes del alumnado.
- ¿Cómo se va a evaluar? El modelo que se sigue es el cualitativo, el cual nos permite valorar los resultados teniendo en cuenta todos los procesos de enseñanza y aprendizaje que se han puesto en marcha.
- ¿Quién va a evaluar? Es el docente quien realiza este proceso de evaluación, por tanto, se lleva a cabo la heteroevaluación (Casanova, 1998).
- ¿Con qué se va a evaluar? Las rubricas de evaluación (Anexo VII) nos facilitan la valoración de los distintos contenidos que se quieren trabajar, así como su grado de consecución. Cada rúbrica de evaluación está orientada a valorar de forma gradual cada uno de esos 4 bloques y se realizan partiendo de los criterios y estándares de aprendizaje, haciéndolo más específico cuando sea necesario. Partiendo de ello, se detallan a continuación las técnicas e instrumentos de evaluación:

Tabla 6. *Técnicas e instrumentos de evaluación*

Técnicas	Instrumentos	¿Qué evaluamos?
Observación sistemática	Registros de sesión siguiendo una guía de observación (Anexo VI).	La Educación Artística y las actitudes del alumnado
Análisis documental	Portafolio	El pensamiento y la inteligencia emocional

Fuente: Elaboración propia en base a Cabrera (2011)

- ¿Cuándo y para qué se va a evaluar? La sesión 0 posibilita hacer una evaluación inicial sobre la concepción de arte del alumnado. Esta primera evaluación inicial funciona como diagnóstica para conocer el punto de partida del alumnado.

Así mismo, durante todas las sesiones se toman notas, por tanto, la evaluación continua facilita la evaluación formativa. Esto supone una recogida de información constante del proceso de enseñanza y aprendizaje, para mejorarlo en caso de que fuera necesario.

Por último, la entrega del portafolio funciona como evaluación final y de control, así se puede valorar la adecuación de la propuesta y de los contenidos llevados a cabo. Al finalizar las sesiones prácticas, los estudiantes entregan el portafolio donde se incluye todo lo mencionado en el apartado de metodología. Gracias a los resultados, tanto artísticos como escritos, de las rutinas de pensamiento y a las reflexiones que el alumnado realiza sobre las distintas obras de arte de sus compañeros se pueden evaluar por un lado, el grado de profundidad del pensamiento del alumnado; y por otro lado, el nivel de comprensión de emociones y expresión de sentimientos.

## **6. RESULTADOS**

Debido a que la propuesta de intervención anteriormente presentada no ha podido llevarse a cabo, salvo la primera sesión, a causa de la pandemia del COVID-19 y el cierre de las escuelas por confinamiento, este apartado se subdivide en dos: el análisis de la sesión llevada a cabo, y un análisis de las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades (DAFO) de la propuesta (Díaz y Matamoros, 2011).

### **6.1. ANÁLISIS DE LA SESIÓN 0**

Antes del cierre de las escuelas y de la enseñanza presencial, pude realizar la primera sesión de mi propuesta de intervención. El registro de la sesión se encuentra en el Anexo VIII.

El análisis de los datos recogidos nos muestra que el alumnado contempla como arte solamente los cuadros sobre una superficie lisa. Cuando se les pidió realizar su propia obra de arte con el material que consideraran oportuno, la gran parte del grupo aula se dedicó a dibujar y pintar sobre un folio utilizando diferentes materiales.

Por un lado, utilizaban un pincel y témperas, primero sumergían el pincel en un bote de témpera, y luego sacudían el pincel sobre el folio. Las obras recuerdan al

Expresionismo Abstracto de Jackson Pollock. Otros utilizaban pinturas, rotuladores o témperas para pintar los dibujos que habían realizado sobre algo que les gusta.

Por otro lado, hubo un grupo de 2 alumnas que utilizó una carpeta de plástico, agua y rotuladores. El proceso que seguían era el siguiente: pintaban sobre la carpeta de plástico con los rotuladores; después, mojaban la carpeta con pequeñas gotas de agua, para, por último, estampar el folio sobre la carpeta de plástico.

No obstante, hubo un pequeño grupo de 3 alumnos que se dedicó a crear *emojis* con goma eva, por lo que podemos decir que la concepción de arte que tienen estos 3 alumnos es más amplia que la del resto, contemplando otro tipo de creaciones artísticas.

## 6.2. ANÁLISIS DAFO

Como no podemos realizar un análisis del resto de sesiones, en este apartado se detallan las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades (DAFO) de la propuesta de intervención. Los análisis DAFO engloban los factores externos y los factores internos que pueden influir en la realización de la propuesta, pudiendo a partir de este desarrollar propuestas de mejora (Díaz y Matamoros, 2011). Las amenazas y las oportunidades son factores externos, mientras que las debilidades y las fortalezas son factores internos.

- Fortalezas. La propuesta de intervención está enfocada a trabajar la Educación Artística bajo el marco del arte Dadaísta. Por tanto, el aprendizaje del alumnado es doble: por un lado, aprenden contenidos específicos de la Educación Artística, como la observación de lenguajes artísticos, la creación artística o el aprendizaje de nuevas técnicas de creación. Por otro lado, estos contenidos se imparten desde un contexto histórico, por lo que también se trabajan contenidos de Historia (la Primera Guerra Mundial) y de Historia del Arte (Dadaísmo). Otra fortaleza a destacar es la utilización de rutinas de pensamiento. Estas proporcionan al docente la posibilidad de conocer el pensamiento del alumnado en relación a lo que se está trabajando, en este caso el arte, e introducir en el aula una cultura de pensamiento. Esta favorece que el alumnado comience a ser

consciente de su propio pensamiento y aprenda a organizarlo, logrando mayor profundidad.

Por consiguiente, se produce un aprendizaje de formato infuso o localizado (Báez y Onrubia, 2016) que combina la enseñanza del pensamiento con los contenidos de la Educación Artística. El aprendizaje de los estudiantes mejora tanto en el desarrollo de destrezas de pensamiento como en los contenidos de la Educación Artística.

Por último, se vincula la Educación Artística y el pensamiento visible con la expresión y comprensión de emociones, contenidos que forman parte de la inteligencia emocional. Las actividades están enfocadas a la relación entre las obras de arte (ajenas o propias) con unos sentimientos y emociones. Esto puede mejorar la relación interpersonal entre el alumnado, que comienza a comprender las emociones de sus compañeros y las suyas propias.

- Debilidades. Antes de llevar a cabo las sesiones prácticas es necesario tener presentes los objetivos de la propuesta en todo momento, por el contrario, podrían surgir debilidades en el proceso. La primera de ellas es olvidar los contenidos de la inteligencia emocional: la expresión y la comprensión de emociones, puesto que solo hay una rutina de pensamiento específica dirigida a relacionar las cualidades formales del arte con los sentimientos y emociones. Por ello, es importante dedicar unos minutos en cada sesión para trabajar la comprensión de emociones de las obras de arte creadas por los compañeros.

Por otro lado, no podemos subestimar el valor de los momentos de diálogo en el aula y las intervenciones del alumnado. Estos momentos están enfocados a trabajar el lenguaje de pensamiento, convirtiéndolo en un lenguaje cercano para nuestros alumnos, y profundizar en las ideas surgidas a raíz de las obras de arte observadas. Si se desestima el valor de los diálogos, considerándolos momentos sin trascendencia, el lenguaje de pensamiento se abandona, no logrando profundizarlo y perdiendo los objetivos de aprendizajes.

A su vez, existen una serie de factores externos independientes a la propuesta planteada que influyen positiva o negativamente a la puesta en práctica de la misma.

- Oportunidades. El aula para el que se había propuesto las diferentes sesiones es un aula compuesta por unos estudiantes predispuestos a la realización de

cualquier actividad que se les propone. El docente ha creado un ambiente de aula donde el alumnado está acostumbrado a participar en actividades muy variadas con otros docentes y estudiantes de prácticas. El alumnado se muestra motivado para realizar nuevas actividades.

- Amenazas. La organización usual de la clase de plástica puede convertirse en una amenaza para la puesta en práctica de las diferentes actividades. En general, la hora de plástica se contempla como un momento donde los estudiantes dibujan o pintan, por lo que puede surgir rechazo, tanto por parte del docente como del grupo de estudiantes, a las sesiones que difieren de las prácticas habituales. Este rechazo puede aparecer ante los momentos de teoría, de diálogo o de la realización las rutinas de pensamiento, pues pueden considerarlas como actividades que están fuera de la hora de plástica, pues no están pintando ni dibujando.

## **7. CONCLUSIONES**

En este apartado se muestran las conclusiones extraídas tras la revisión y análisis de la propuesta de intervención expuesta en el presente trabajo. A continuación, se expone si la propuesta didáctica da respuesta a los objetivos del trabajo, así como su prospectiva de futuro.

### **7.1. RESPUESTA A LOS OBJETIVOS**

Se plantearon cuatro objetivos generales y cuatro objetivos específicos.

En relación a los objetivos generales, el primero de ellos “Realizar una propuesta de intervención en un aula vinculando la Educación Artística, el pensamiento visible y la inteligencia emocional” es el que orienta toda la propuesta didáctica. Esta propuesta se sirve de los contenidos del Dadaísmo para fomentar el pensamiento visible con rutinas de pensamiento, a la vez la creación y la observación artística son el medio para expresar diferentes emociones.

Por esta razón, podemos afirmar que el objetivo “Visibilizar el pensamiento del alumnado mediante la utilización de rutinas de pensamiento” y “Recurrir a la Educación Artística como medio para trabajar la expresión y comprensión de emociones” pueden

conseguirse gracias a que las actividades de la propuesta están enfocadas a trabajar con rutinas de pensamiento y a utilizar las cualidades formales del arte para favorecer la expresión y comprensión de emociones.

El último objetivo general “Observar los movimientos del pensamiento de los estudiantes” se enfoca a la actuación docente en relación a las actividades que el alumnado realiza. Las anotaciones en las tablas de observación y en las rúbricas de evaluación son imprescindibles para cumplir dicho objetivo.

Con respecto a los objetivos específicos, vamos a mostrar su relación con las actividades planteadas en el aula.

El eje principal de las sesiones prácticas es el Dadaísmo, basando cada sesión en un artista del movimiento vanguardista. Se muestran diferentes técnicas de creación inspiradas en algunos artistas dadaístas, como *La fuente* de Marcel Duchamp (sesión 1), los fotomontajes (sesión 2) o los *Merz* de Kurt Schwitters (sesión 3). Por lo que podemos afirmar la consecución del primer objetivo específico “Introducir el Dadaísmo en el aula para trabajar nuevas técnicas de creación artística”.

El Dadaísmo se caracteriza por la reivindicación de la libertad creativa y el arte espontáneo y libre, por lo que la vanguardia nos permite “Fomentar la libertad creativa” de la que se habla en el segundo objetivo específico.

Las sesiones dan respuesta al tercer objetivo “Utilizar las rutinas de pensamiento como herramienta para visibilizar las concepciones sobre el arte y el Dadaísmo de los estudiantes” puesto que todas ellas poseen una rutina de pensamiento como actividad. Estas rutinas de pensamiento muestran las ideas que el alumnado tiene sobre el arte y nos ofrecen la posibilidad de profundizar en las percepciones del mismo.

El cuarto objetivo “Partir de la exposición de obras dadaístas para profundizar la relación entre las cualidades artística y las emociones mediante las rutinas de pensamiento” tiene una fuerte relación con la sesión 3, en la cual se utiliza la rutina “colores, líneas, formas” para relacionar estas cualidades artísticas con una emoción o varias emociones.

Por último, el objetivo “Profundizar en la expresión y comprensión de emociones utilizando el arte como recurso” se logra gracias a la interpretación de las

obras de los compañeros, la actividad del portafolio, y la producción artística. Esta última proporciona el medio por el cual los estudiantes pueden expresar sus emociones a través del arte, mientras que la comprensión de emociones está presente la interpretación de las obras de los compañeros.

## **7.2. PROSPECTIVA DE FUTURO**

La Educación Artística no solo debe ir orientada a trabajar la producción, sino también la percepción y la reflexión estética. Las artes otorgan experiencias visuales y estéticas que el alumnado incorpora a sus experiencias vitales, favoreciendo el desarrollo de una cultura visual, así como de la imaginación y de la creatividad.

Por esta razón, la propuesta didáctica anteriormente presentada, forma parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje que valora la Educación Artística en cuanto que asignatura que contribuye al desarrollo integral del alumnado.

Se utiliza el arte como base para trabajar la observación y la reflexión artística mediante las rutinas de pensamiento, las cuales permiten profundizar las reflexiones surgidas a partir de diferentes obras artísticas, sin olvidar el proceso creativo e introduciendo nuevas técnicas. Todo esto está enmarcado dentro del Dadaísmo, por lo que las actividades del aula están contextualizadas dentro del tiempo y del espacio, adquiriendo mayor significado.

Así mismo, no debemos olvidar la vinculación entre las emociones y el arte. Las rutinas de pensamiento se convierten en el medio para vincular ambos contenidos, lo que nos permite visibilizar tanto las ideas de los estudiantes como las emociones surgidas a raíz del arte.

Por otro lado, la propuesta didáctica es muy versátil. Mientras que en este trabajo se ha optado por el Dadaísmo como base para articular las diferentes actividades, por los argumentos señalados en la justificación del presente trabajo, también podemos servirnos de otros movimientos artísticos que se adapten a nuestro objetivo, como por ejemplo el Surrealismo, el Arte Abstracto Americano o el Arte Pop. Cada movimiento artístico nos da la posibilidad de incluir en el aula diferentes contenidos en el aula.

Aunque en cada movimiento artístico destacamos a varios de sus representantes, en nuestra aula podemos incluir todos los artistas que consideremos oportuno. La elección de uno u otro artista puede verse motivada por la conmemoración de un hito importante con relación al mismo o bien por ser un artista influyente de un país concreto, de manera que esta propuesta didáctica trasciende el marco educativo de nuestro país pudiendo adaptarse en otras partes del mundo.

Las rutinas de pensamiento tampoco son inmutables. O bien podemos modificar una rutina ya existente o bien podemos escoger las que más se adapten a nuestros objetivos. Según qué destrezas o habilidades queramos fomentar en nuestros estudiantes, las rutinas de pensamiento serán diferentes.

Esta versatilidad de contenidos favorece que la propuesta didáctica pueda adaptarse a cualquier curso, a cualquier aula o ampliar el número de sesiones.

Por lo dicho, creemos que esta propuesta puede ser el inicio de un cambio en la metodología del aula de Plástica.

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2000). Simbolización, expresión y creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica infantil. *Arte, individuo y sociedad*, 12, 43-52.
- Báez, J., y Onrubia, J. (2016). Una revisión de tres modelos para enseñar las habilidades de pensamiento en el marco escolar. *Perspectiva Educativa: Formación de Profesores*, 55(1), 94-113.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Editorial Praxis.
- Cabrera, F. (2011) Técnicas e instrumentos de evaluación: una propuesta de clasificación. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 4(2), 112-124.
- Calle, M., Remolina, N., y Velásquez, B. (2011). Incidencia de la Inteligencia Emocional en el Proceso de Aprendizaje. *Nova*, 9(15), 94-109.
- Casanova, M. A. (1998). Evaluación: Concepto, tipología y objetivos. En Casanova, M. A. (1998), *La evaluación educativa*. (67-102) México: SEP-Muralla.
- Castiñeyra, P. (2014). Arte y expresión en el pensamiento de EH Gombrich. *Panta Rei: revista de ciencia y didáctica de la historia*, (4), 59-70.
- Decreto 26/2016, de 21 de junio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, Boletín Oficial de Castilla y León (BOCYL). 25 de julio, núm. 142.
- Díaz, A.P. y Matamoros, I.B. (2011). El análisis DAFO y los objetivos estratégicos. *Contribuciones a la Economía*, marzo.
- Dueñas, M. <sup>a</sup> L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, (5), 77-96.
- Eisner, E. W. (2004): El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Barcelona: Paidós.
- Elger, D. (2004). *Dadaísmo*. Bonn: TASCHEN.
- Gardner, H. (1994). Educación artística y desarrollo humano. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, C., Pinedo, R., García-Martín, N., & Rascón, D. (2019). Pre-service Teacher Experiences: Art and Thinking. Universidad de Valladolid.
- Lara, A. (2012). Desarrollo de habilidades de pensamiento y creatividad como potenciadores de aprendizaje. *Revista Unimar*, 30 (1).

- Morales, J. (2004). *La Evaluación en el área de educación visual y plástica en la educación secundaria obligatoria* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Morton, V. E. (2001) La necesidad del arte en la escuela. En Morton, V. E. (2001) *Una aproximación a la educación artística en la escuela*. (14-33). México, D.F., México: Fomento Editorial.
- Perkins, D., Tishman, S., Ritchhart, R., Donis, K., & Andrade, A. (2000). Intelligence in the wild: A dispositional view of intellectual traits. *Educational Psychology Review*, 12(3), 269-293.
- Pinedo, R., Cañas, M., & García, N. (2017). *The Development of a Checklist for Getting "Good Materials to Promote Deep Thinking in Class"*. Universidad de Valladolid.
- Rasula, J. (2016). *Dadá. El cambio radical del siglo XX*. (1ª ed.). Barcelona: Anagrama.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado (BOE). 1 de marzo de 2014.
- Ritchhart, R. (2015). *Creating cultures of thinking: The 8 forces we must master to truly transform our schools*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Ritchhart, R., & Perkins, D. (2008). Making thinking visible. *Educational leadership*, 65(5), 57.
- Ritchhart, R., y Church, M. (2011). *Making thinking visible: how to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. San Francisco (Estados Unidos): Jossey-Bass.
- Salmon, A. & Lucas, T. (2011). Exploring young children's conceptions about thinking. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(4).
- Salmon, A. (2015). El desarrollo del pensamiento en el niño para escuchar, hablar, leer y escribir. *Leer Escribir y Descubrir*, 2(1), 2-12.
- Swartz, R., y Perkins, D. (2013a). La importancia del pensamiento eficaz. En Swartz, R., y Perkins, D. (2013) *El aprendizaje basado en el pensamiento: Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Madrid: SM.
- Swartz, R., y Perkins, D. (2013b). Metacognición: pensar sobre cómo pensamos. En Swartz, R., y Perkins, D. (2013) *El aprendizaje basado en el pensamiento: Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Madrid: SM.
- Tishman, S., & Palmer, P. (2005). Visible thinking. *Leadership Compass*, 2(4), 1-4.

Tishman, S., & Palmer, P. (2006). *Artful thinking: Stronger thinking and learning through the power of art (Final Report)*. Cambridge, MA: Project Zero, Harvard Graduate School of Education.

Tishman, S., Perkins, D., y Jay, E. (2001). *Un aula para pensar : aprender y enseñar en una cultura pensamiento*. Buenos Aires: Aique.

# ANEXOS

## ANEXO I. EXPLICACIÓN TEÓRICA



¿QUÉ SIGNIFICA "VANGUARDIA"?

Grupo o movimiento político, ideológico, literario o artístico.

El Dadaísmo es una vanguardia creada por un grupo de artistas (pintores, escultores, poetas, dramaturgos).

A collage on a brown background. It features several Dadaist posters and manifestos. One prominent poster is titled 'DADA' and 'CABARET VOLTAIRE Y HUGO BALL'. Another one says 'DADA' and 'iSmO'. There are also smaller posters with names like 'KURT SCHWITTERS' and 'PETRO VAN DONSBURG'.

Una vanguardia es un movimiento o grupo artístico, político, ideológico o literario. El Dadaísmo fue una vanguardia creada por un grupo de artistas, estaba compuesto por pintores, escultores, poetas y dramaturgos.

El Dadaísmo surgió en Zúrich en 1916 de la mano de Hugo Ball. Este agrupó a diversos artistas en el Cabaret Voltaire, de los que hablaremos más adelante.

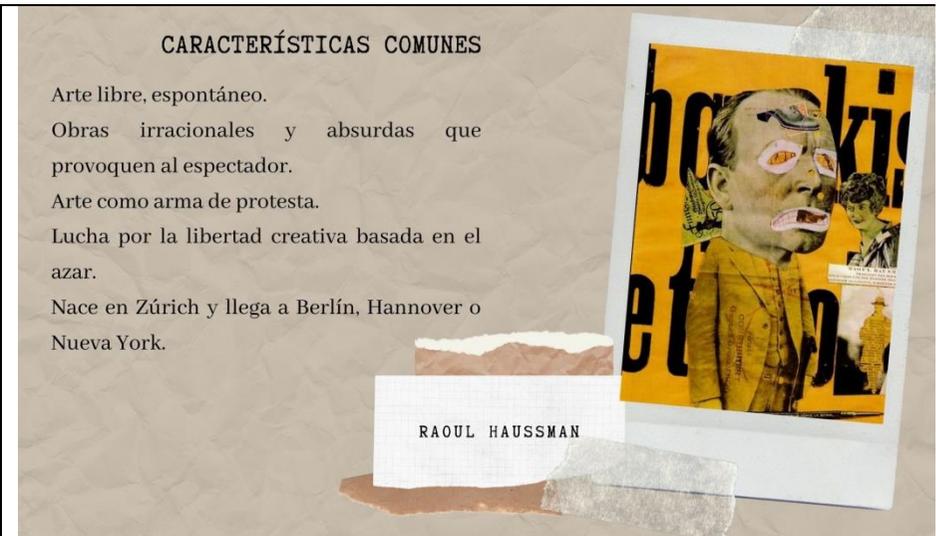


En 1916, nos encontramos con la Primera Guerra Mundial. Así que muchos de estos artistas del Dadaísmo se refugiaron en el país neutral de Suiza, donde los reunió Hugo Ball.

Así, podemos entender que las características comunes de la vanguardia fueran el rechazo a la guerra y a aquellos que no actuaban en contra de la misma.

También rechazan a la sociedad burguesa y todo el arte tradicional anterior, en lo literario, lo artístico, lo musical... crean un anti-arte.

Introducen nuevos métodos de creación como el fotomontaje (técnica compositiva que utilizaba fotografías para crear, dotándolas de nuevo significado), los poemas aleatorios (Tristán Tzara fue el precursor de estos poemas, recortaba palabras aleatorias, las metía en una bolsa, y conforme las extraía, creaba su poema) o poemas fónicos (poemas



El arte dadaísta reivindicaba un arte libre y espontáneo, guiado por el azar, como en los poemas de Tzara.

Las obras eran irracionales y absurdas, muchas de ellas no tenían sentido, lo que provocaba al espectador.

Por otro lado, el arte se utilizaba como crítica social al momento en el que vivían: la guerra y la política.

Como hemos dicho, el Dadaísmo surgió en Zúrich pero se extendió a Berlín, Hannover o Nueva York.

creados basados en los sonidos de las palabras, no transmitían información).



Tristán Tzara fue uno de los mayores representantes del Dadaísmo. Aquí vemos uno de sus poemas aleatorios y un cuadro suyo “Agua salvaje”. Se encargó de que el Dadaísmo no desapareciese, abriendo una Galería Dada



Marcel Duchamp fue otro de los dadaístas más importantes. Destaca por hacer una crítica al arte tradicional, ¿qué es arte? Quería romper con aquello que se había considerado arte hasta entonces y utilizó nuevas técnicas para crear.

Entre ellas, es famoso por sus *ready-mades*, utilizaba elementos de la vida cotidiana y los convertía en arte.

Así mismo, utiliza La Mona Lisa para provocar al espectador y critica de forma irónica lo que siempre se ha considerado arte.



Otra de las nuevas técnicas fueron los rayogramas de ManRay. Con papel fotográfico y objetos cotidianos colocados sobre este, utilizaba la luz sobre el papel fotográfico para que se reflejaran las siluetas de los objetos que estaban colocados sobre dicho papel.



En Hannover, fue muy famoso Kurt Schwitters, quien recogía la basura del suelo y de la calle para introducirla y clavarla en sus obras. Con estas obras, quería mostrar la pobreza y la angustia en la que estaba sumido el país a causa de la guerra.

## MUJERES DEL DADAÍSMO



HANNAH HÖCH  
Autorretrato



SUZANNE DUCHAMP  
*Multiplication brisée et  
rétablie*



MINA LOY

También hemos de destacar a algunas mujeres en la historia del Dadaísmo.

Con sus fotomontajes, Hannah Höch destaca por hacer una crítica al rol de la mujer en la sociedad del momento y a la imagen de la figura femenina que se transmitía.

Suzanne Duchamp se encargó de representar en varias de sus obras la pintura, el collage y las palabras, elementos propios de la vanguardia del Dadaísmo.

Por otro lado, Mina Loy recogía elementos callejeros y basura para crear sus propias obras de arte.

## ANEXO II. RUTINAS DE PENSAMIENTO “CREO, VEO Y PIENSO”

**Veo**

**Pienso**

**SCOLARTIC**

© Telefónica Educación Digital. Todos los derechos reservados.

## ANEXO III. RUTINA DE PENSAMIENTO“LAS PARTES Y EL TODO”

The diagram illustrates a thinking routine. At the top, a box labeled "Objeto" (Object) is shown. Below it, a green bar labeled "Partes" (Parts) contains five numbered boxes (1-5), each with a gear icon and a green arrow pointing down. Below the "Partes" bar are two sections for reflection: "¿Cuál es función?" (What is the function?) and "¿Qué pasaría si faltara?" (What would happen if it were missing?). Each section has five numbered columns corresponding to the parts, with horizontal lines for writing.

Objeto				
Partes				
1	2	3	4	5
¿Cuál es función?				
1.	2.	3.	4.	5.
¿Qué pasaría si faltara?				
1.	2.	3.	4.	5.

**SCOLARTIC**

© Telefónica Educación Digital. Todos los derechos reservados.

## ANEXO IV. RUTINA DE PENSAMIENTO “COLORES, FORMAS, LÍNEAS”

NOMBRE	<b>COLORES, FORMAS, LÍNEAS</b>
--------	--------------------------------

¿Con qué emoción identificas este cuadro?

COLORES	LÍNEAS	FORMAS
¿Qué colores ves? ¿Cómo influyen en crear esa emoción? Descríbelo	¿Cómo son las líneas que ves? ¿Cómo influyen en crear esa emoción?	¿Cómo son las formas que ves? ¿Cómo influyen en crear esa emoción?

# ANEXO V. RUTINA DE PENSAMIENTO “COMPARA Y CONTRASTA”



## COMPARA Y CONTRASTA

[Empty rectangular box] [Empty rectangular box]



¿En qué se parecen?

[Large empty rectangular box]

¿En qué se diferencian?



En cuanto a...

[Empty rectangular box] ↔ [Empty rectangular box]

Conclusiones...

[Large empty rectangular box]

## ANEXO VI. ÍTEMS DE OBSERVACIÓN

Ítems a observar	Anotaciones
<b>Proceso de creación: impulsivo o piensa antes de crear, reconduce la idea inicial.</b>	
<b>El porqué de la creación: transmisión de las ideas que le han llevado a esa obra.</b>	
<b>Participación en el aula: intervenciones y/ aportaciones en los momentos de reflexión.</b>	
<b>Actitud en el aula: respeto a compañeros, orden del lugar de trabajo.</b>	

## ANEXO VII. RÚBRICAS DE EVALUACIÓN

Criterios de evaluación	Actitud del alumnado			
	Muy bien	Bien	Regular	Mal
<b>Presenta iniciativa y una actitud activa a la hora de realizar las tareas de la sesión.</b>	Realiza todas las tareas con entusiasmo, así como se muestra animado para llevarlas a cabo, por lo que no hay que insistirle en que las realice.	Realiza todas las tareas con entusiasmo y se muestra animado para llevarlas a cabo, aunque a veces le cuesta mucho comenzar a realizarlas.	Realiza casi todas las tareas con entusiasmo y se muestra animado, sin embargo, es necesario insistirle para que las realice.	No muestra entusiasmo por las tareas de la sesión, y se muestra reacio a llevarlas a cabo.
<b>Participa en los momentos de diálogo y reflexión de las sesiones.</b>	Participa en todos los momentos de diálogo y reflexión aportando buenos comentarios, y además escucha las intervenciones de sus compañeros.	Participa regularmente en los momentos de diálogo y reflexión aportando buenos comentarios, y además escucha las intervenciones de sus compañeros.	No participa en ninguno de los momentos de diálogo y reflexión pero escucha activamente las intervenciones de sus compañeros.	No participa en ninguno de los momentos de diálogo y reflexión, evitando cualquier comentario y sin escuchar lo que dicen sus compañeros.
<b>Muestra respeto por sus compañeros y compañeras.</b>	Muestra respeto por los comentarios de los compañeros y por las producciones artísticas de estos.	Muestra respeto por las producciones artísticas de los compañeros pero a veces desprecia los comentarios de estos.	Generalmente muestra respeto por los comentarios de los compañeros aunque hace observaciones impertinentes ante las producciones artísticas de los mismos.	Se muestra despectivo ante cualquier comentario u actividad de los compañeros.
<b>Mantiene en aula recogida y limpia.</b>	Siempre tiene iniciativa para recoger y limpiar su mesa de trabajo tras cada sesión.	Siempre recoge y limpia su mesa de trabajo tras cada sesión pero hay que	Hay que insistir varias veces en que recoja y limpie su mesa de trabajo.	Nunca recoge ni limpia su lugar de trabajo y tiene que encargarse el docente.

recordarle que lo haga.

Educación Artística				
Criterios de evaluación	Muy bien	Bien	Regular	Mal
<b>Elabora obras artísticas con diferentes materiales, recursos y técnicas aprendidos de la vanguardia dadaísta.</b>	Utiliza los recursos y técnicas mostrados en clase para elaborar sus propias obras artísticas según aquello que quiera representar, valorando las capacidades expresivas de los mismos.	Utiliza los recursos y técnicas mostrados en clase para elaborar sus propias obras artísticas pero no valora las capacidades expresivas de estos.	Muestra poco interés por aprender nuevas técnicas y recursos y para su utilización.	No utiliza nunca los recursos y técnicas mostrados en clase para elaborar sus propias obras artísticas.
<b>Da forma a sus ideas o sentimientos valiéndose de distintos materiales y técnicas.</b>	Realiza las obras artísticas siguiendo distintos materiales y técnicas para dar forma a sus ideas o sentimientos.	Utiliza antiguas y nuevas técnicas y materiales para dar forma a sus ideas o sentimientos.	Muestra iniciativa para utilizar nuevas técnicas y materiales pero se siente más seguro siguiendo las mismas técnicas de siempre.	Siempre utiliza los mismos materiales y técnicas para dar forma a sus ideas o sentimientos.

Inteligencia emocional				
Criterios de evaluación	Muy bien	Bien	Regular	Mal
<b>Interpreta las emociones de distintas obras artísticas dadaístas y las de sus compañeros con las cualidades formales de dichas obras.</b>	Conecta los sentimientos y emociones de una obra con las cualidades formales de la misma (colores, líneas y formas).	Conecta los sentimientos y emociones de una obra con algunas de las cualidades formales de la misma (colores, líneas y formas).	Interpreta las emociones o sentimientos de una obra artística pero no lo conecta con las cualidades formales de la misma (colores, líneas y formas).	No identifica las emociones o sentimientos de una obra artística.
<b>Identifica las emociones que siente para crear sus obras artísticas.</b>	Reconoce sus propias emociones (alegría, tristeza, ira...) y las utiliza para su creación artística, materializando ese sentimiento.	Reconoce sus propias emociones (alegría, tristeza, ira...) pero tiene problemas para materializarlas.	Tiene problemas para reconocer emociones pero muestra interés por conocerlas.	No reconoce sus propias emociones, por tanto no es capaz de materializarlas.

<b>Pensamiento visible</b>				
<b>Rutinas de pensamiento</b>	<b>Muy bien</b>	<b>Bien</b>	<b>Regular</b>	<b>Mal</b>
<b>Veo, pienso, creo</b>	Describe con detalle todo lo que ve en la imagen expuesta, expone sus pensamientos de forma amplia y detallada, extendiéndose si es preciso.	Realiza descripciones de todo lo que ve superficiales, así como expone de forma escasa sus pensamientos, buscando la rapidez.	Apenas describe lo que ve y evita exponer sus pensamientos sobre ello, buscando la rapidez para terminar la rutina.	Presenta disposición negativa a describir aquello que ve o exponer lo que piensa.
<b>La parte y el todo</b>	Participa y aporta ideas sobre las preguntas del cuadro expuesto, aportando evidencias y razonamientos cuidados y profundos.	Participa y aporta ideas sobre las preguntas del cuadro expuesto, aunque le falta apoyarse en evidencias y razonamientos profundos.	Hace escasas aportaciones pero busca la participación, aunque no se apoya en evidencias y falla en razonamientos profundos.	No participa ni aporta ideas sobre las preguntas del cuadro expuesto.
<b>Colores, líneas y formas</b>	Asocia la obra artística a una emoción y de forma detallada y organizada explica los colores, formas y líneas que ve y cómo influyen a crear dicha emoción.	Asocia la obra artística a una emoción. Describe de forma superficial los colores, formas y líneas que ve y cómo influyen en crear dicha emoción.	Asocia la obra artística a una emoción pero no sabe cómo influyen las cualidades formales en crear dicha emoción.	No logra asociar la obra artística con una emoción, por tanto, no realiza el resto de la rutina.
<b>Compara y contrasta</b>	Describe con profundidad el parecido entre las dos obras, así como logra enumerar muchas cualidades que las diferencian, y realiza una conclusión profunda (con	Describe superficialmente el parecido entre las dos obras, enumera algunas de las cualidades que las diferencian, y realiza una conclusión sin evidencias ni	Describe superficialmente el parecido entre las dos obras y enumera una o dos cualidades que las diferencian. No realiza una conclusión evidenciada ni	No describe el parecido entre las dos obras ni enumera las cualidades que las diferencian, por lo que tampoco realiza la

	evidencias y argumentos) que muestra la evolución de pensamiento entre una obra y otra.	argumentos.	argumentada.	conclusión.
<b>Headline</b>	Escribe un titular que resume la sesión realizada, conectando lo que se ha hecho y aprendido en sesiones anteriores y la nueva.	Escribe un titular que resume la sesión realizada resumiendo lo que se ha hecho y aprendido en la sesión.	Escribe un titular que resume la sesión realizada sin conectar con lo aprendido en otras sesiones ni mostrando lo aprendido en la sesión nueva.	No escribe ningún titular.

## ANEXO VIII. FICHA DE OBSERVACIÓN DE LA SESIÓN 0

Ítems a observar	Anotaciones
<b>Proceso de creación: impulsivo o piensa antes de crear, reconduce la idea inicial.</b>	<p>Encontramos al grupo dividido en dos: una mitad comienza a crear de forma impulsiva, mientras que la otra mitad pasa alrededor de 10 o 15 minutos pensando qué es lo que quiere dibujar. Estos manifestaban que “no se me ocurre ningún dibujo ahora mismo, tengo la cabeza en blanco”. Mientras tanto, la parte impulsiva de la clase había comenzado a crear con técnicas variadas, las cuales les permitían dejarse llevar. Algunos optaron por coger témperas y salpicar el folio (dibujos 1, 2, 8 y 9), otros optaron por pintar con témperas siguiendo el movimiento de su mano, sin pensar en lo que estaban haciendo (dibujo 5). También veíamos a estudiantes utilizando un plástico para pintar sobre él con rotuladores, después verter varias gotas de agua sobre esta pintura y superponer un trozo de papel (dibujos 10, 11 y 15). Otros decidieron trabajar en grupo con goma eva, creando <i>emojis</i> con diferentes expresiones.</p> <p>Todos siguieron su idea principal sin cambiarla en el proceso.</p>
<b>El porqué de la creación: transmisión de las ideas que le han llevado a esa obra.</b>	<p>Cuando me enseñaban su creación, muchos no sabían qué decir sobre ella, simplemente decían que dibujaban aquello que se les había pasado por la cabeza (nº 13) o algo que les gustaba (nº 4). Por ejemplo, en el dibujo 1 y 2, el alumno dijo: “he hecho lo que me salía, aunque en este dibujo (nº 2) ahora veo una rosa”.</p> <p>A la hora de describir el dibujo nº 3, la alumna dijo: “esto me recuerda a la igualdad, todos los colores permanecen en el cuadro de igual manera”. O la alumna del nº 9 que manifestó que estaba representando su furia (aplicaba pinceladas fuertes y muy agresivas).</p> <p>Las alumnas que realizaron los dibujos nº 1, 2, 8 y 9 juntaron los 4 dibujos como se puede ver en la imagen nº 7. Tras ver los 4 dibujos, se dieron cuenta de que el verde podía representar el verano, el amarillo la primavera, el invierno era representado por el azul, y el negro representaba la muerte. Dijeron que en su inicio no buscaban representar nada, pero tras ver los 4 dibujos juntos, le dieron un significado unitario.</p> <p>El alumno del dibujo nº 14 era uno de los que no sabía qué dibujar, cuando le pregunté por su dibujo dijo “yo lo llamo ‘Vaso en el desierto antes de ser bebido’”.</p>

**Participación en el aula:  
intervenciones y/  
aportaciones en los  
momentos de reflexión.**

No se han requerido intervenciones

**Actitud en el aula:  
respeto a compañeros,  
orden del lugar de  
trabajo.**

Como todos los alumnos y alumnas estaban pendientes de sus propias obras de arte, no se ha producido ningún conflicto o ningún comentario irrespetuoso. Todos vieron las obras de sus compañeros y las observaron con curiosidad y respeto.

Pude observar que hay alumnos a los que les lleva más tiempo recoger, ya sea porque lo dejan todo para el final o se distraen en el proceso. Tras llamar la atención a un par de alumnos, todos recogieron el aula.

Imágenes de las obras realizadas por el alumnado:

Nº 1



Nº 2



Nº 3



Nº 4



Nº 5

Nº 6



N° 7



N° 8



N° 9



N° 10



N° 11



N° 12



