



**Universidad de Valladolid**

Campus María Zambrano, Segovia

Facultad de Educación

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

TRABAJO FIN DE GRADO:

**“Arte y pensamiento visible. Una herramienta  
para alumnos de infantil con discapacidad  
visual”**

Autora: Irene San Lorenzo Migueláñez

Tutora Académica: M<sup>a</sup> Cristina Hernández Castello

## **RESUMEN**

No suele ser habitual encontrar en el aula de infantil un alumno con discapacidad visual y puede resultar complicado impartir clase. Aún más, si hablamos de Educación Artística a través del Pensamiento Visible. Por esta razón el presente Trabajo Fin de Grado trata de aportar conocimiento sobre esta discapacidad, así como distintos enfoques y recursos para trabajar el arte sin necesidad de excluir a dicho alumno. Además, se elabora una propuesta de intervención que se basa en el enfoque del Pensamiento Visible y en diferentes técnicas sensoriales para que el aprendizaje tenga una forma lúdica. De la misma manera, se analizarán los beneficios que aporta tanto la enseñanza del arte y las rutinas de pensamiento, mostrando así la gran importancia de su presencia en el aprendizaje del alumnado.

## **PALABRAS CLAVE**

Discapacidad visual, Educación Artística, Educación Infantil, Pensamiento Visible, rutinas de pensamiento, percepción háptica.

## **ABSTRACT**

It is not usual to meet in a child's classroom a visually impaired student and it can be difficult to teach. Even more if we talk about Art Education through Visible Thinking. For this reason, the Final Degree Project try to provide knowledge about this disability as different methodologies and resources to work art so that there is no need to exclude this student. Moreover, an intervention proposal combining Visible Thinking and different sensory techniques so learning has a playful side. In the same way, the benefits from teaching art and methodologies based on thinking routines will be analyzed showing how important its presence is for the student's learning.

## **KEYWORDS**

Visual disability, Art Education, Infant Education, Visible Thinking, thinking routines, haptic perception.

## ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	1
2.	OBJETIVOS.....	2
3.	JUSTIFICACIÓN.....	3
4.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES .....	6
4.1	ARTE Y EDUCACIÓN.....	6
4.1.1	<i>Curriculum Educación Infantil.....</i>	6
4.2	ARTE Y DISCAPACIDAD VISUAL .....	8
4.2.1	<i>Definición y tipos de discapacidad visual .....</i>	8
4.2.3	<i>Adaptaciones en el aula a tener en cuenta .....</i>	10
4.3	BENEFICIOS DE TRABAJAR CON EL ARTE.....	12
4.3.1	<i>Beneficios de la práctica artística en la educación.....</i>	12
4.3.2	<i>Beneficios de la Educación Artística en Educación Infantil .....</i>	13
4.3.3	<i>Beneficios del arte en alumnos con discapacidad visual .....</i>	14
4.4	RECURSOS ESPECÍFICOS .....	15
4.4.1	MÉTODOS .....	15
4.4.2	<i>Instrumentos .....</i>	18
4.5	PENSAMIENTO VISIBLE .....	21
4.5.1	<i>¿Qué es? .....</i>	21
4.5.2	<i>Rutinas de pensamiento .....</i>	25
5.	METODOLOGÍA.....	28
6.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN .....	31
6.1	INTRODUCCIÓN .....	31
6.2	DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN Y METODOLOGÍA .....	31
6.3	OBJETIVOS, CONTENIDOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN.....	32
6.4	DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES.....	34
6.4.1	<i>Cuadro resumen de las actividades y rutinas del pensamiento.....</i>	34
6.4.2	<i>Desarrollo de las actividades.....</i>	35
7.	ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS .....	40
7.1	CUESTIONARIO AL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL.....	40
7.1.1	<i>Muestra.....</i>	40
7.1.2	<i>Cuestiones planteadas .....</i>	40
8.	CONCLUSIONES.....	48

8.1 LIMITACIONES .....	49
8.2 OPORTUNIDADES.....	50
8.3 CONCLUSIÓN PERSONAL.....	50
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	51
ANEXOS.....	58

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Cualidades del pensamiento .....	22
Tabla 2. Movimientos del pensamiento. Tabla realizada según García-Martín y Gil (2020) .....	23
Tabla 3. Fuerzas culturales .....	23
Tabla 4. Rutinas de pensamiento según el momento de uso .....	25
Tabla 5. Objetivos, contenidos y criterios de evaluación .....	32
Tabla 6. Temporalización actividades clasificadas por tipo de rutina.....	35
Tabla 7. Frases rutina semáforo.....	39

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Lámina para la interiorización de movimientos.....	18
Figura 2. Medidor de colores y medidor de luz.....	18
Figura 3. Boli lupa .....	19
Figura 4. Rúbrica control Pensamiento Visible.....	27
Figura 5. Imagen resumen de espacios según estación .....	36
Figura 6. Código de texturas-colores.....	38
Figura 7. Consideraciones de la educación artística.....	41
Figura 8. Cómo debería ser la Educación Artística .....	41
Figura 9. Niño con D.V. en un aula ordinaria .....	42
Figura 10. Puede un niño con D.V. realizar cualquier asignatura .....	43
Figura 11. Te has encontrado algún caso .....	43
Figura 12. Estás lo suficientemente preparado .....	45
Figura 13. ¿sabes qué es el Pensamiento Visible?.....	46
Figura 14. ¿Pones en práctica el Pensamiento Visible? .....	46



# 1. INTRODUCCIÓN

No es habitual que en un aula ordinaria de Educación Infantil se encuentre un alumno con discapacidad visual, por lo que la tarea docente puede ser compleja y aún más si se pretende enseñar Educación Artística a través de nuevas metodologías como es el Pensamiento Visible. Por lo tanto, un maestro se puede encontrar en la situación de no saber cómo abordar la docencia a causa de una desinformación sobre las discapacidades visuales.

Por esa razón, el siguiente documento aborda en primer lugar el reconocimiento curricular actual de la asignatura de arte, con el objetivo de ver la importancia que tiene y proporcionar un mayor reconocimiento. Además, se podrán ver los beneficios que la Educación Artística aporta a todo tipo de alumnos y en especial a aquellos con dificultades visuales.

Seguidamente se conocerán los tipos de discapacidad visual y las diferentes características que puede llegar a poseer el alumno para poder entender y tenerlas en consideración a la hora de realizar las actividades y adaptaciones adecuadas. Del mismo modo, se conocerán los tipos de materiales y metodologías apropiadas para realizar actividades artísticas.

Por otro lado, se verá qué es el Pensamiento Visible, qué beneficios tiene trabajar con esta metodología y qué tipos de rutinas de pensamiento existen, lo que más adelante ayudará para realizar la propuesta de intervención.

En dicha propuesta de intervención se plasmarán varias actividades de ejemplo para poder trabajar la Educación Artística a través del Pensamiento Visible y siempre teniendo en cuenta las adaptaciones necesarias para el alumno con discapacidad visual.

De la misma manera se analizarán las respuestas de los maestros de Educación Infantil a cerca del trabajo de Educación Artística y el Pensamiento Visible en el aula con un alumno con discapacidad visual, comparando dichas respuestas con lo reflejado en la fundamentación teórica.

Por último, en las conclusiones se verá el cumplimiento de los objetivos, así como los inconvenientes y futuras oportunidades que ofrece este documento.

## **2. OBJETIVOS**

### **Objetivos generales**

- Mostrar la importancia de las Artes en Educación Infantil.
- Demostrar la posibilidad de trabajar la Educación Artística a través del Pensamiento Visible en Infantil con alumnos con discapacidad visual.

### **Objetivos específicos**

- Visibilizar la importancia del arte en la educación, así como los beneficios que aporta la misma.
- Investigar las características de la discapacidad visual para poder dar una respuesta óptima a las necesidades que surjan en la enseñanza artística.
- Ofrecer diversas metodologías para la enseñanza del arte a alumnos con discapacidad visual que faciliten su inclusión en un aula ordinaria de infantil.
- Aprender a usar el pensamiento visible como una metodología que ayude a conocer contenidos artísticos además de que se facilite la inclusión en el aula.

### 3. JUSTIFICACIÓN

El tema escogido para el presente Trabajo Fin de Grado, “Arte y pensamiento visible. Una herramienta para alumnos de infantil con discapacidad visual”, se debe en primer lugar a la firme creencia de que todas las personas, tienen derecho a disfrutar y tener acceso a la Educación Artística independientemente de sus capacidades. Así mismo, mi interés por las personas con alguna discapacidad es alto desde siempre, y es un reto para mi poder diseñar una propuesta de intervención tratando la Educación Artística, para aquellos que más dificultades tienen para acceder a ella.

En segundo lugar, poseo un especial interés por el arte, lo que me ha llevado no solo a la elección del tema, sino a querer transmitirlo a todos los alumnos. Desde bien pequeña he estado ligada de un modo u otro al mundo de las artes, pero no fue hasta que llegué a la universidad que pude darme cuenta de lo poco valorado que está, y en menor medida en lo referido a discapacidades. Por estas razones, me pareció una buena idea crear un trabajo que reflejará muchos de mis intereses y preocupaciones para tratar de dar una solución a lo que yo considero un gran problema.

El excluir a las personas o alumnos de un aprendizaje que les favorecerá solo por el hecho de tener una discapacidad que a priori parece contraria al aprendizaje, hace aún más necesario la existencia de recursos y metodologías que puedan paliar este problema, como este trabajo.

Además, pienso que incluir a los alumnos con dificultades visuales en una clase de Educación Artística, no solo dará la oportunidad de acercarse al arte a este alumno, sino que los demás alumnos podrán aprender valores de respeto y tolerancia asumiendo la discapacidad de su compañero y tratándole como un igual, lo que favorecerá la integración e inclusión en el aula.

Por otro lado, la realización del presente TFG ha permitido adquirir algunas de las competencias generales reflejadas en la Memoria del plan de estudios del Título de Grado Maestro/a en Educación Infantil por la Universidad de Valladolid (Uva, 2020). Estas competencias son:

- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la



elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.

Esta primera competencia se ha podido llevar a cabo al elaborar la propuesta de intervención y realizar la investigación para recopilar información sobre las distintas metodologías y recursos, para poder buscar una solución al problema de impartir Educación Artística a través del Pensamiento Visible a alumnos con discapacidad visual.

- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.
- Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para aprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía. (p.2).

Estas son dos competencias generales que se han demostrado en mayor medida en la elaboración y análisis de los resultados del cuestionario, pues se han podido interpretar datos y compararlos con la información investigada. Además, se han obtenido tanto aprendizajes como estrategias nuevas al investigar las diferentes metodologías.

Otra de las competencias generales en las que este TFG ha contribuido es a:

- Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, con un compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de paz y democracia.

Esta competencia se refleja principalmente en el tema escogido, pues un punto clave es la búsqueda de metodologías para llegar a la integración e inclusión en el aula del alumno con discapacidad visual.

Si nos referimos a las competencias relacionadas con la materia de Educación Artística, podemos encontrar que el presente TFG ha contribuido a:

- Profundizar en el conocimiento de los fundamentos de la expresión y comunicación corporal, plástica y musical.
- Ser capaz de establecer relaciones entre la expresión musical, corporal y/o plástica con el juegos motor y el desarrollo de las diferentes áreas de experimentación en el currículo de educación infantil.

- Comprender y dar respuesta a la expresión corporal, musical y plástica de cada niño, utilizando sus propias capacidades.
- Capacidad de analizar la calidad de la práctica docente realizada, enfocada a un proceso de reflexión y mejora sistemática de la misma en las diferentes áreas de expresión.

Dichas competencias se han adquirido tanto al realizar la fundamentación teórica como al realizar la propuesta de intervención, ya que en todo momento se ha tratado que exista una relación entre lo plástico y lo corporal para adaptarse a las capacidades y habilidades del niño. Además, al aplicar el enfoque del Pensamiento Visible, se ha podido analizar dichas actividades y el aprendizaje que se va adquiriendo con cada actividad.

# 4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES

## 4.1 ARTE Y EDUCACIÓN

### 4.1.1 Curriculum Educación Infantil

El arte está presente continuamente en el día a día del ser humano, sin tener la necesidad de ir a un museo a ver distintas obras de arte. Por lo tanto, sería lógico pensar que, si el arte está tan presente en la cotidianeidad, en el ámbito escolar también lo estará. Sin embargo, al hablar de arte para la escuela inmediatamente se tiende a pensar en “plástica” y aún más si se menciona que se trata de Educación Infantil o primeros cursos de Educación Primaria.

En Educación Primaria, la asignatura dedicada al arte es una asignatura considerada como específica, y según menciona el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD, 2013) estas asignaturas tienen una mayor autonomía entre las administraciones educativas y los centros en el momento de impartirlas, considerándolas no obligatorias, por lo que impartir arte no sería obligatorio. Aun así, no a todas las asignaturas específicas se les da el mismo trato, viendo por ejemplo el caso de las asignaturas de Educación Física y Religión/Valores, que aun considerándose asignaturas específicas es “obligado” impartirlas, lo que no ocurre con la Educación Artística (Carabias, 2015). Por otro lado, se encuentran las asignaturas troncales, designadas como obligatorias o fundamentales, las cuales son Ciencias Sociales y Naturales, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y una Primera Lengua Extranjera. (p. 15). Es por lo que Carabias (2015) afirma que existe un:

exceso de atención en estas materias en detrimento de la Educación Artística, colocándola en un segundo lugar, como un área o un conjunto de materias casi optativas, con menor presencia horaria, con menor dotación de recursos humanos y económicos, con menor consideración dentro y fuera de la escuela, como “Marías” o como asignaturas con un simple valor subsidiario que consiste en mejorar los resultados de las materias troncales. (p.14)

Varios son los autores que afirman que la escuela de hoy en día sigue poniendo en mayor consideración el pensamiento lingüístico y lógico matemático por encima de las demás formas de pensamiento y al hacerlo está impidiendo que los alumnos

desarrollen otras posibilidades. Por lo tanto, la escuela no estaría satisfaciendo la diversidad de necesidades existentes (Palacios, 2006, p.17). Esta situación también la encontramos en Educación Infantil, aunque en menor medida, dado que este periodo académico es de iniciación al conocimiento y no se divide en asignaturas troncales y específicas, sino que se divide en 3 Áreas tal y como indica la ORDEN ECI/3960/2007, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil. Las 3 Áreas en las que se divide dicho documento son: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Conocimiento del Entorno y Lenguajes: comunicación y representación. A priori, al leer los nombres de estas áreas se puede pensar que no hay presencialidad del arte en ninguna de ellas. Además, el Currículo resalta que

pretende lograr un desarrollo integral y armónico de la persona en los distintos planos: físico, motórico, emocional, afectivo, social y cognitivo, y a procurar los aprendizajes que contribuyen y hacen posible dicho desarrollo. (p. 1016)

Por lo tanto, las artes no estarían presentes en la Educación Infantil. Sin embargo, en el Área 3 Lenguajes: comunicación y representación, encontramos un pequeño apartado dirigido al lenguaje artístico, donde hace referencia a este como la manipulación de materiales, texturas, objetos e instrumentos, y un acercamiento a producir plásticamente con espontaneidad expresiva, estimulando la adquisición de nuevas habilidades y destrezas, además de despertar la sensibilidad estética y la creatividad (p. 1027).

Se puede ver entonces, una pequeña contrariedad en el propio documento dado que en un principio no hace mención al desarrollo de la Educación Artística y cuando lo hace, más adelante, se refiere a esta centrándose en el desarrollo manual o plástico, y no en la alfabetización artística o el acercamiento a la misma.

La enseñanza del arte en la escuela debe tener un carácter pedagógico empleando un “lenguaje” que sea asequible al niño y a su participación en el proceso (Hernández & Sánchez, 2000). Es decir, que exista una comunicación en todos los niveles (visual, auditivo y manual) para fomentar el descubrimiento en vez de dejar al niño como un mero receptor. Con esto, los autores tratan de resaltar la importancia que tiene enseñar arte de distintas formas sin centrarse solo en la parte manual o coloquialmente llamada plástica.

Por otro lado, es importante la enseñanza de las artes en educación ya que forman parte de las raíces de la civilización y eliminarlas del currículo supondría poner en peligro las asignaturas troncales, ya que se estarían negando las diferencias humanas y los cambios históricos (Schnapp, citado por Carabias, 2015). Además, las artes son un rasgo determinante para preservar la identidad de pueblos y el diálogo, por lo que su fomento se basa en buscar y aplicar los derechos humanos. Por ello, la Educación Artística debería estar introducida tanto en la educación formal, como en la no formal teniendo acceso a ella durante toda la vida (UNESCO, 1997).

Se puede concluir diciendo que la Educación Artística no tiene el reconocimiento que debería tener en la educación infantil, y más hoy en día donde se vive en una sociedad icónica. La profesora de historia del arte Cristina Hernández, recalca en sus clases en los grados de educación impartidos en el Campus María Zambrano de la Universidad de Valladolid, que es importante enseñar historia del arte en Educación Infantil porque es donde se empieza a preparar a los alumnos para que comprendan y sepan comunicar conocimientos sensibles y estéticos, además de desarrollar la imaginación y creatividad. Es decir, educar en el arte ayudará al alumno a adquirir habilidades para la vida.

## **4.2 ARTE Y DISCAPACIDAD VISUAL**

### **4.2.1 Definición y tipos de discapacidad visual**

La Organización de Ciegos Españoles (ONCE, 2021) considera que existe discapacidad visual (D.V.) cuando hay una disminución total o parcial de la visión y esta se puede medir con distintos parámetros, como la capacidad de leer de cerca o lejos y el campo o la agudeza visual. Pero, se considera que una persona padece ceguera o deficiencia cuando existe una limitación seria de la visión. Además, añade que la pérdida de visión hace que las personas que lo padecen manifiesten grandes limitaciones a la hora de desplazarse de forma autónoma, de realizar actividades del día a día o a la hora de acceder a la información. También encuentran restricciones al intentar participar en entornos comunes como los de educación, trabajo, ocio, etc. Esto no solo crea una barrera física, sino que crea una barrera social y actitudinal.

Desde la oftalmología la ceguera se define como la ausencia total de visión y de luz. Sin embargo, desde el punto de vista práctico se considera ciega a una persona cuando presenta restos visuales dentro de los parámetros establecidos y denominados como “ceguera legal”. Estos parámetros en España se dan cuando la agudeza visual de lejos no supera el 1/10 en la escala Wecker, es decir, que el campo visual de la persona no supera los 10 grados (Martín, 2020).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) (citada por Andrade, 2010) considera que existe baja visión o deficiencia visual cuando la agudeza visual de la persona no supera los 1/3 en agudeza visual o su campo de visión no es superior a 30 grados. Estos datos son importantes conocerlos ya que, cada vez se encuentran más casos de personas con dificultades visuales. De hecho, la discapacidad visual es el primero o segundo tipo de discapacidad más existente en el mundo y suelen ser secundarias, adquiridas con el tiempo, no de forma congénita o como enfermedad primaria (Suárez, 2011).

A nivel mundial, al menos 2200 millones de personas sufren deficiencia visual o ceguera afectando más a menudo a personas que viven en zonas rurales, que tienen bajos ingresos, mujeres o personas con alguna otra discapacidad (OMS, 2019). Por tanto, atendiendo al gran número de casos afectados por alguna deficiencia visual, es probable encontrar en alguna ocasión a algún alumno en el aula con estas características, y como maestros será necesario estar informado para poder actuar con el de la mejor forma posible.

Para ello, se hace necesario saber qué es el campo visual para poder entender cómo ven, en este caso los alumnos, dependiendo de su campo visual y de esta manera será más sencillo adaptar las actividades que se quieran proponer.

Se define el campo visual como el área que se logra percibir por delante del ojo, lo que en condiciones normales son 150 grados en horizontal y 120 en vertical. Pero existen patologías que estrechan o agrandan este campo visual, denominándose como “visión en tubo” o “hemianopsias” (Andrade, 2010). De la misma manera, la agudeza visual es esa potencia visual que permite distinguir detalles u objetos a corta distancia, por lo que este tipo de deficiencias repercute en tareas como el leer o reconocer objetos (ONCE, 2011).

Por lo tanto y teniendo en cuenta todos estos datos, se puede hablar de distintos tipos de problemas visuales.

- Ceguera total: percepción de luz que no permite adquirir ningún tipo de información o conocimiento.
- Ceguera parcial: se puede llegar a percibir bultos.
- Baja visión: el déficit visual puede incapacitar a la persona en algunas actividades cotidianas necesitando ayuda de adaptaciones o métodos específicos, como la escritura en braille. Sí que puede ver objetos a pocos centímetros.
- Visión límite: el déficit visual que posee la persona no la incapacita para realizar actividades habituales, pero sí necesitará de alguna adaptación sencilla. Podrá leer con ayudas ópticas o ampliaciones.
- Visión normal: no presentan déficit o este es tan pequeño que no supone una limitación para realizar actividades. (Bárraga, 1986)

Otras patologías afectan a zonas del campo visual (escotomas) disminuyendo la visión o anulándola. Si son positivos la persona podrá ver luz, pero tendrá una mancha constante al mover el ojo, y si es negativo los conos del ojo no funcionarán por lo que no habrá imagen. La “visión borrosa” no produce alteraciones en el campo visual, pero afecta al percibir los colores correctamente y algunas luces o reflejos pueden deslumbrar. Por último, existe una patología que consiste en un movimiento involuntario de los ojos, por lo que la imagen percibida será borrosa. Se denomina Nistagmus. (ONCE, 2011)

#### **4.2.3 Adaptaciones en el aula a tener en cuenta**

En el caso de que se encuentre en el aula un alumno con algún tipo de D.V. de las citadas anteriormente, será necesario realizar una serie de adaptaciones en el aula, tanto a nivel espacial, organizativo como de materiales. Habrá que tener en cuenta que el alumno, a pesar de sus limitaciones, podrá realizar la gran mayoría de tareas que hace un vidente, pero necesitará un tipo de aprendizaje que no se base en la imitación, sino en la percepción táctil, auditiva y cenestésica (Andrade, 2010). Además, la dedicación del profesorado con este alumno deberá ser mayor, pero sin llegar a sobreprotegerle, pues esta actitud hacia el le volverá pasivo a la hora de aprender. Por tanto, es necesario no crear falsas expectativas para no retrasar su adecuada estimulación (Roselló et al, 2013)

Es habitual que una persona que posee discapacidad visual genere un sentimiento de compasión, lo que lleva a su sobreprotección. Pero, esta actitud hace que la “la profecía

se cumpla”, es decir, que la persona con D.V. acabe actuando como los demás esperan que actúe, de acuerdo con sus expectativas, lo que no favorece en absoluto a la persona con discapacidad (Sánchez, 2006).

Hay que ser consciente de que el hecho de padecer una discapacidad visual no impide el aprendizaje de otros aspectos como pueden ser el lenguaje o la escucha, simplemente será necesario hacer mayor hincapié en la estimulación del niño para favorecer su aprendizaje. Estos niños poseen una gran memoria auditiva, aprenden y repiten palabras sin dificultad y tienen la misma capacidad de vocalización y balbuceo que los niños que no poseen esta patología (Sánchez, 2006). De la misma manera, deben enfrentarse a experiencias, sobretodo motrices, para que sean capaces de comprender la coordinación al tocar un objeto, pintar o dibujar, por lo que tienen la necesidad de tocar, manipular y explorar dentro de unos límites (Sánchez, 2006).

En cuanto al uso de materiales en el aula, la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR, 2020) aconseja en sus publicaciones especializadas para docentes, dar la suficiente importancia a mantener el espacio del aula organizado, pues facilitará la orientación y desplazamiento por la misma de los alumnos con D.V. Será especialmente necesario tener cuidado con la luz y los materiales que se usen pues si el alumno posee algún resto visual, será posible estimularlo con imágenes ampliadas, pizarras electrónicas u ordenadores. De igual manera, es aconsejable estimular los demás sentidos, haciendo hincapié en el táctil, pues este es el que más información aporta de lo todo lo que le rodea. Por último, trabajar en grupo hará reforzar sus competencias sociales y las habilidades de comunicación.

Otras adaptaciones referidas al entorno físico y los recursos técnicos están relacionadas con el puesto que el alumno con D.V. debe ocupar en el aula, siendo conveniente que se sitúe en los primeros puestos de la clase con la pantalla situada en un sitio de fácil visibilidad. Además, hay que proporcionarle un espacio amplio para que le resulte más sencillo manejar el material y usar libros adaptados, material en relieve, una máquina de escribir en braille, etc. (Martín, 2010)

Concluyendo, la mayoría de los autores coinciden en la importancia de no sobreproteger al alumno con D.V. y adaptar las condiciones del aula para favorecer su comodidad y autonomía. Así mismo, es conveniente procurar estimular el resto de los sentidos para lo limitar otras capacidades como la socialización, posibilitando una óptima



integración en un grupo o la propia sociedad. (Sánchez, 2016). Si bien debemos tener en cuenta que, tal y como afirmar Fuentes (2009), la capacidad de socialización de estos niños dependerá un poco de la forma de ser del individuo, pero el hecho de tener discapacidad visual no la impedirá, aunque sí puedan surgir algunos problemas sociales si no existe una total normalización en el aula y no se atiende adecuadamente a las necesidades del alumno.

## **4.3 BENEFICIOS DE TRABAJAR CON EL ARTE**

### **4.3.1 Beneficios de la práctica artística en la educación**

El arte existe desde la prehistoria, utilizado bien como método de comunicación, como distintivo de poder y riqueza, como forma de expresión de sentimientos o como forma de esparcimiento. También puede usarse con fines terapéuticos. Es sabido que en la antigüedad ya conocían y ponían en práctica su uso terapéutico, ya que a través de él se lograba liberar sentimientos de angustia o nostalgia, y poco a poco las personas que realizaban esta práctica, lograban expresarse (Romero, 2004). Debemos fomentar entre el alumnado la práctica artística, por su facultad de promover la expresión de sentimientos. La educación debe hacerlo posible para no impedir el desarrollo del niño pues se entiende al ser humano como una totalidad de inteligencia y sentimientos. Por medio de la educación abrimos un espacio para la afectividad y las emociones, y en ese sentido la enseñanza del arte es fundamental dado que permite conectar con los sentimientos, emociones y afectos, humanizando el desarrollo del alumno. (Palacio, 2006, pp.15-16).

Por otro lado, a través del arte se consigue aumentar la capacidad de atención del alumnado, pues tanto practicando como mediante la creación de manifestaciones artísticas se fomenta la captación de distintos tipos de estructuras, la percepción de las particularidades y el todo, lo que ayuda a percibir cualidades específicas de los distintos objetos (Palacio, 2006). De este modo, el arte estaría contribuyendo a dos de los objetivos propuestos en el BOE de Educación Infantil, como son que los alumnos observen y exploren su entorno familiar, natural y social apreciando características y participando activamente de forma gradual en actividades sociales y culturales del entorno, y el desarrollo de habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión (BOE, 2008, p. 1017).

El arte, además, estimula las capacidades de cada individuo, así como el desarrollo de la creatividad, la expresión y la mejora personal, pues permite proyectar y resolver conflictos internos (Romero, 2004).

Todo lo expuesto nos lleva a concluir que el arte tiene un valor interdisciplinar que juega un papel fundamental en el desarrollo evolutivo de los alumnos.

#### **4.3.2 Beneficios de la Educación Artística en Educación Infantil**

La Educación Artística dentro de la Educación Infantil se engloba en el tercer Área de la ORDEN ECI (BOE) donde se tratan los tipos de lenguaje y su representación. Este apartado trata el apartado del habla del lenguaje haciendo mención a la parte plástica y la parte musical del arte. Más concretamente hace referencia al lenguaje plástico como aquel que

Incluye la manipulación de materiales, texturas, objetos e instrumentos, y el acercamiento a las producciones plásticas con espontaneidad expresiva, para estimular la adquisición de nuevas habilidades y destrezas y despertar la sensibilidad estética y la creatividad (p. 1027).

Por tanto, en la Educación Infantil el arte beneficia en la adquisición de nuevas habilidades, destrezas y el desarrollo de la sensibilidad y creatividad a través de la manipulación de texturas, materiales objetos e instrumentos.

Los niños pequeños inician la producción artística para conocer, experimentar y explorar el mundo en el que viven y en el proceso logran descubrir lo que es el misterio, la creatividad, la alegría o la frustración. (Kohl, 1997) Se puede afirmar que las artes pueden llegar a beneficiar en la resolución de conflictos, pues fomenta, como ya se ha indicado, la expresión de sentimientos la frustración o la rabia. Además, les da la oportunidad de conocer su entorno y lo que hay en él, y simultáneamente se desarrolla la sensibilidad y el gusto estético. El alumno a través del arte puede ir descubriendo lo que le gusta y lo que no, lo que también le ofrece establecer un criterio a la hora de elegir.

De la misma manera, los miembros de *ChilFund Alliance* encargados de proteger los derechos de los niños, hablan en su blog Educo (2020) sobre la importancia de la enseñanza del arte y destacan en concreto nueve beneficios que aporta el arte. Beneficios que se obtendrán a cualquier edad, si bien los beneficios serán mayores cuanto antes se inicie a los niños en la práctica artística.

- Mejora de la comunicación, dado que a lo niños les resulta más sencillo dibujar una idea que expresarla con palabras, por lo que es un excelente método de comunicación con los demás y con uno mismo.
  - Aumenta la autoestima. El elaborar pinturas, esculturas, dibujos o hacer danza, les ayudará a sentirse realizados y ver el resultado de su trabajo. Esto refuerza la autoestima y es fundamental para que se sientan bien y se desarrollen de forma sana.
  - Impulsa la creatividad e imaginación.
  - Ayuda a formar su propio criterio. Al visitar museos, ir al teatro, al cine o ver espectáculos de danza, hace que puedan ir formando un criterio propio sobre lo que les gusta y lo que no.
  - Incrementa la concentración, dado que crear un dibujo o elaborar una pintura requieren una gran atención y concentración.
  - Ayuda a la coordinación, puesto que elaborar una pintura requiere una coordinación óculo-manual que favorece la motricidad de los niños.
  - Se conoce la historia. Da la oportunidad de descubrir el pasado y todas las expresiones artísticas que existían, ayudándoles a conocer la historia e interesarse por ella.
  - Asimilación de valores como el esfuerzo y la dedicación.
  - Utilización de los sentidos. Se desarrollan especialmente el tacto y la vista, lo que a su vez aumenta el interés por la expresión artística, impulsando que hagan esculturas o cuadros con sus propias manos, a la vez que se divierten.
- (p.1)

Todo ello proporcionando también diversión y entretenimiento al niño, algo sumamente importante en estas edades.

#### **4.3.3 Beneficios del arte en alumnos con discapacidad visual**

Los alumnos con NEAE (Necesidad Específica de Apoyo Educativo), también se ven beneficiados por la Educación Artística y su práctica, ya sea a nivel manipulativo, visual, acústico, etc. Con esto desarrollará, como ocurre en cualquier niño, la creatividad, la capacidad de expresión y la capacidad de comunicación. Y contribuirá, al aprendizaje de otras materias como bien explican Echeverri, Jacobs y Loaiza, (2014), gracias a su interdisciplinariedad

Algunos de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales del área de Educación Artística están vinculados, relacionados e incardinados en otras del currículo educativo. La globalización de los contenidos permite que el aprendizaje de algunos de ellos se aborde desde diferentes áreas y que las capacidades del alumno puedan desarrollarse armónicamente al integrar diferentes perspectivas sobre unas mismas habilidades. Así, por ejemplo, la realización de figuras y volúmenes geométricos como contenido de la Educación plástica y visual está vinculada con bloques de contenido geométrico del área de Matemáticas. (p.23).

Dichos autores especifican que el dibujo es una de las representaciones artísticas que permite al niño expresarse, siendo creativo y comunicándose a pesar de que existen otras formas en el arte para hacerlo, como la danza o la música. Pero el dibujo es tangible, lo que permite el acceso al tacto, la forma, la textura, lo que resulta más comunicativo y comprensible para el alumno con D.V.

Otros autores como Villareal, Guzmán, y Jaime (2017), aseguran que las personas invidentes o con problemas visuales, son capaces de reconocer distintas texturas y colores lo que favorece su desarrollo afectivo, físico e intelectual. Además, la actividad plástica les permite expresarse canalizando lo negativo y sacando a relucir los problemas afectivos o sociales, lo que indirectamente les facilita su integración en la sociedad (p. 37).

Dicho esto, se puede afirmar que la practica de la Educación Artística no solo es beneficiosa, sino que es necesaria en la educación de un niño, tenga o no discapacidad visual, para su completo e integral desarrollo, puesto que tendrá consecuencias positivas en el ámbito tanto educativo como social.

## **4.4 RECURSOS ESPECÍFICOS**

### **4.4.1 Métodos**

Una vez plasmada la importancia que tiene la Educación Artística en la Educación Infantil y los beneficios que su práctica trae consigo, especialmente entre los alumnos con dificultades o deficiencias visuales, presentamos algunos de los métodos utilizados a la hora de enseñar Artes Plásticas.

La mayoría de los autores como Echeverri, Jacobs y Loaziza (2014), Sánchez (2015) e incluso la fundación ONCE (1998) coinciden en tratar y aprender arte a través de la manipulación de objetos, lo que se denomina método de exploración háptica. A través del tacto las personas con D.V. pueden acceder a un lenguaje estético y trabajar distintos aspectos artísticos, lo que también le beneficiará a la hora de integrarse en la sociedad. Son capaces de distinguir características físicas o materiales de un objeto, como bien pueden ser las texturas, el relieve, los tamaños y contornos. Para ello una de las técnicas que se usan es a través del modelado o la escultura, pues se representa el volumen y es la manera más sencilla de acercar a estas personas a la realidad (Echeverri, Jacobs & Loaziza, 2014).

Y es que, trabajar la tridimensionalidad, ayuda a las personas ciegas a formar imágenes mentales. Como afirma Sánchez (2015) se debe empezar por figuras u objetos sencillos (los que más se utilizan) y una vez que el niño con discapacidad visual los reconoce con facilidad hay que aumentar la dificultad perceptiva con objetos más complejos. Es muy importante que el objeto no se aleje mucho de la realidad para que la persona que lo toque no se forme una imagen mental errónea. Este método se denomina *método Barraga*, donde las primeras figuras que se reconocen son las redondas y alargadas.

Es importante hablar al alumno con discapacidad visual sobre el color, ya que vive en “un mundo de color” y es necesario que sepa de su existencia. Para ello existen métodos de relación entre la textura y el color, es decir, que a cada color le corresponde un tipo de textura, pudiendo así averiguar la persona con D.V. de qué color es aquello que toque (Poveda, 2003). Esta práctica tendría un carácter procedimental puesto que fuera del aula el alumno no va a encontrar esta relación entre color y textura, pero es un método de acercamiento a la existencia del color.

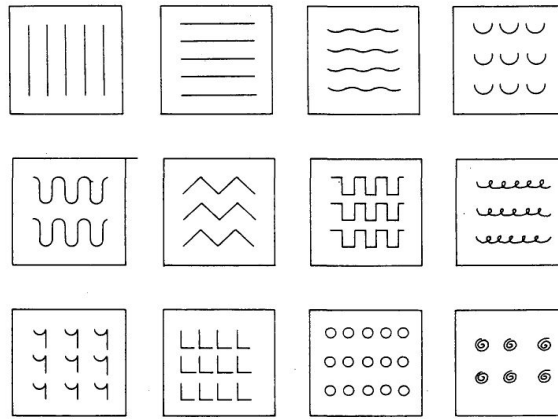
Otros métodos añaden a la percepción háptica, la experimentación del arte mediante el sentido del olfato y del oído para ampliar la información y permitir una percepción más general y cualitativa que dejará una huella neurológica más sólida (Echeverri, Jacobs & Loaziza, 2014).

Existen otros autores que proponen un método de enseñanza del arte basándose en 5 etapas distintas por las que debe pasar un alumno con discapacidad visual. Estas etapas serían:

- La formación de conceptos de objetos o elementos del entorno. Esto implica una enseñanza que permite al alumno profundizar en el conocimiento a la hora de comprender los objetos por el tacto o la percepción háptica.
- Estructuración de objetos. A la hora de representar elementos en el entorno es importante que el alumno sepa estructurar objetos o figuras desde formas simples. Esto le ayuda a saber más sobre el mundo que les rodea y conocer conceptos como la línea, forma, movimiento, espacio, etc.
- Exploración de los materiales y cualidades específicas de los objetos. En esta etapa es necesario incentivar al alumno a que descubra las cualidades de los objetos de su alrededor, para reconocer las posibilidades de los distintos materiales
- Aplicación y manejo adecuado de técnicas y herramientas expresivas artísticas. Comienza a usar técnicas expresivas y herramientas dependiendo de lo que quiera hacer, pero es necesario hacerle consciente de cómo las usa.
- Aplicación de técnicas y herramientas expresivas artísticas, para la creación libre. Apropiarse de las técnicas permitirá al alumno realizar obras de una forma más simbólica y personal, formando a su vez un propio lenguaje de expresión (Díaz, 2005).

Resulta evidente que el mejor acceso hacia el arte que una persona ciega o con dificultades visuales puede tener es a través del tacto. Ya sea por la asociación de colores con texturas, la percepción de objetos escalonadamente o comprendiendo conceptos para saber usar los materiales, es necesario que el alumno pueda manipular objetos para lograr crear su propia imagen del mundo que le rodea, aunque esta sea distante a la realidad.

Por ello, existen métodos táctiles que ayudan a los alumnos a conocer distintas formas. Es en el método “Sensibilización táctil” donde a los alumnos se les da una serie de láminas que facilitan la interiorización de movimientos que tienen que hacer los dedos o manos para que al hacerlo con el lápiz se puedan mover entre sus hendiduras. (Bardisa, 1992).



**Figura 1. Lámina para la interiorización de movimientos.**

**Fuente:** tomado de Bardisa, (1992, p. 69).

#### 4.4.2 Instrumentos

Los instrumentos que se utilicen en el aula deberán estar adaptados a las metodologías y a la ubicación del alumno dentro del aula, ya que la mayoría de las metodologías que se usan a la hora de trabajar con alumnos con dificultades visuales se basan en el tacto.

Para el día a día Fuentes (2014) señala que existen una gran variedad de objetos en el mercado que ayudan a la persona con deficiencia visual y alguno de ellos pueden ser de gran ayuda a la hora de enseñar arte. Se trata de objetos tecnológicos, como el “Detector de color” que a través de un audio pueden indicar a la persona qué color tienen delante tan solo con acercar el aparato a un objeto, o el “Medidor de luz”, que indica a la persona que cantidad de luz hay donde se encuentra determinando si es de día o de noche.



**Figura 2. Medidor de colores y medidor de luz**

**Fuente:** tomado de Fuentes (2014)

Otros instrumentos como el “Boli Lupa” pueden ayudar al alumno que tenga residuos visual, a crear un dibujo o escribir, ya que con la cámara que lleva incorporado el bolígrafo, se amplía la imagen permitiendo así ver mejor qué se está realizando. No se podrá utilizar con alumnos categorizados como ciegos totales. Actualmente estos bolígrafos se han transformado y no solo incorporan una cámara, sino que incluye un sistema inteligente que transforma la imagen en sonido para que la persona sepa lo que hay escrito en cada momento.



**Figura 3. Boli lupa**

**Fuente:** tomado de periódico El Mundo

También existen distintos tipos de papel que permiten realizar y reproducir documentos en relieve a través del horno “Tactile Image”. Del mismo modo, hoy en día se podrían realizar objetos en relieve a través de impresoras 3D.

Más específicamente para la práctica de la Educación Artística Peña, (2011) ofrece instrumentos como:

- Compás Alyco para usar en un tablero de dibujo negativo.
- Kit de dibujo “Wooly Pen”. Permite realizar trazos sencillos de forma regular o irregular además de perfilar contornos de objetos planos.
- Plantilla de dibujo positivo. Consiste en una plancha de goma que sirve de base de una lámina de plástico. Al presionar con un lapicero se obtienen los trazos en relieve.
- Rotuladores perfumados que permite al alumno asociar el color con el olor proporcionándole mayor autonomía.



- Tablero de dibujo negativo. Consta de un tablero de madera con una superficie de fieltro y una regla milimetrada en los bordes. Se usa normalmente en actividades de geometría junto con el papel de dibujo negativo.
- Lecto Text. Aparato que permite crear archivos de audio partiendo de un texto escrito. Por el contrario, si se quiere leer un texto escrito existe el “Lector óptico poet”, que lee por la persona permitiéndole un acceso rápido a la información.
- Equipo de dibujo de líneas en relieve (Sewel)

Hemos podido abordar en las páginas precedentes, como para los alumnos con D.V. es tan importante crear arte como tener acceso al mismo. Siguiendo esta premisa, fundaciones culturales y museos nacionales e internacionales han incluido maquetas a escala de edificios como el de la fundación Miró para que a través del tacto las personas con D.V. puedan comprender el espacio en el que se encuentran, junto con textos escritos en braille que completan la información sobre la construcción (Zaslascky, 2018). En el Museo de Arte de Barcelona, por ejemplo, se hicieron reproducciones de las obras de arte manteniendo los colores de la obra original, pero introduciendo en ellas relieves hápticos. En el Museo Nacional de Colombia replicaron 16 esculturas grecorromanas para que el espectador pudiese tocarlas y conocerlas. En el V Bienal de Arte Contemporáneo de la FUNDACIÓN ONCE realizado en Madrid, se presentaron fotografías de la obra de Juan Torres en relieve y con texturas lo que:

permite con una gran precisión identificar los diferentes materiales que representan los diversos tejidos, la piel de las personas retratadas, y accesorios como anteojos o relojes. Esta obra no es en sí una adaptación de una fotografía, si no que, en la propia impresión original, ya se incorpora el relieve. [...] En ambas obras de la V Bienal de Arte Contemporáneo, además contamos con la identificación del autor, y el nombre de la obra también en braille. Estos son casos en donde la persona con discapacidad visual, y la persona vidente, perciben lo mismo; y aunque cada uno con diferentes sentidos, la información que reciben es exactamente la misma. (pp. 96-97)

Todos estos recursos utilizan mayoritariamente el sentido del tacto, al igual que la mayoría de las metodologías de enseñanza plasmadas anteriormente.

En este sentido, para introducir el arte en el alumnado con discapacidad visual Bardidsa (1992) recomendando la utilización de algunos materiales como recursos de enseñanza. Estos materiales son cubos pequeños para hacer torres, plastilina o pasta de

modelar, pernos y tuercas, botones, para aprender a abrocharlos o pegarlos y alimentos que permiten pelarlos, cortar, rallar, batir, etc. (pp.55-57).

## **4.5 PENSAMIENTO VISIBLE**

### **4.5.1 ¿Qué es?**

Dentro de la enseñanza hay muchas formas y enfoques a seguir para enseñar contenidos y conseguir el máximo desarrollo de los alumnos. Para nuestro TFG hemos buscado abandonar los métodos tradicionales que se basan en la transmisión y memorización de ideas, abordando el proceso de enseñanza – aprendizaje artístico para niños con D.V. mediante el Pensamiento Visible. Este enfoque facilita en los alumnos la comprensión de los contenidos que se enseñan, pues son aprendizajes que se trabajan desde la representación observable (García-Martín, & Gil, 2020). Además, mediante el Pensamiento Visible nuestros alumnos pasan a ser agentes activos de su propio aprendizaje, dándoles autonomía y haciéndoles tomar consciencia de sus propio pensamiento, lo que es fundamental para que sean capaces de tomar decisiones y convertirles en ciudadanos responsables con unas determinadas habilidades para la vida. (Cañas, Pinedo & García, 2021).

Algunos autores como Tishman y Palmer (2005) describen el Pensamiento Visible como la representación observable que documenta y apoya el desarrollo de las ideas, preguntas, razones y reflexiones en desarrollo de un individuo o grupo. Estas ideas se pueden representar a través por ejemplo de mapas mentales, gráficos y listas, diagramas y hojas de trabajo.

Este enfoque prima englobar varias disciplinas para desarrollar el pensamiento y crear una disposición en el alumno para que le ayude a pensar con curiosidad, creatividad y comprensión, por lo que no solo se enfocaría en las destrezas del pensamiento, sino el poder usar ese pensamiento. (Salmon, 2016)

Al utilizar el Pensamiento Visible algunas de las cualidades del pensamiento se ven implicadas e incluso modificadas, pues se empieza a entender qué es lo que está cambiando en la forma de pensar, ya que el pensamiento es efímero. Tishsman y Palmer (2005) reflejan dichas cualidades de la siguiente manera (Tabla 1)

Tabla 1. *Cualidades del pensamiento*

<b>CUALIDADES DEL PENSAMIENTO</b>	<b>EXPLICACIÓN</b>
Perspectiva poderosa del conocimiento	El conocimiento va cambiando y ampliándose y no es posible representarlo a través de listas, pero sí que es posible con anotaciones o revisiones, ya que muestran la relación entre los argumentos y las evidencias, lo que evita la memorización.
Valoración de la comunicación intelectual	Los alumnos al trabajar con la metodología del Pensamiento Visible interactúan con sus compañeros o añaden sus ideas propias al conjunto de la clase. Esta práctica, además, suele atraer a aquellos alumnos que no participan habitualmente en clase.
Cambia cultura de la clase	Al hacerse visibles las ideas y preguntas que realizan los alumnos el ambiente de la clase cambia. Los alumnos tendrán muchas oportunidades de expresar y explicar sus ideas.
Cultura de visualización	Es muy posible que, si se desarrolla el Pensamiento Visible en una clase, poco a poco se ponga en práctica en otras clases llegando a la generalidad del colegio.

Estas cualidades del pensamiento se pueden considerar, en cierto modo, beneficios que aporta el enfoque del Pensamiento Visible, pues supone mejoras tanto a nivel personal como a nivel grupal.

Al visibilizar el pensamiento del alumnado como docentes obtendremos información clave para llevar a los estudiantes al siguiente nivel de aprendizaje. Comprendiendo qué piensan y sienten nuestros alumnos podremos utilizar esa información para apoyarlos e involucrarlos en su propio aprendizaje. (Ritchhart, Church, & Morrison. 2014, p. 64). Podemos entenderlo como un proceso parecido a formar hipótesis y corroborarlas a través de preguntas y evidencias.

Introducir el Pensamiento Visible en el aula hace necesario que se conozcan los movimientos del pensamiento que llevan a una comprensión profunda en el proceso de aprendizaje. Estos procesos como indican García-Martín y Gil (2020, p.5) son:

Tabla 2. *Movimientos del pensamiento. Tabla realizada según García-Martín y Gil (2020)*

Observar de cerca y describir que hay	Construir explicaciones e interpretaciones	Razonar con evidencias	Establecer conexiones
Apreciar diferentes puntos de vista y perspectivas	Captar lo esencial y llegar a conclusiones	Preguntarse y hacer preguntas	Descubrir la complejidad e ir más allá
Generar posibilidades y alternativas	Evaluar evidencias, argumentos y acciones	Formular planes y acciones de monitoreo	Identificar afirmaciones, suposiciones y prejuicios
	Identificar patrones y hacer generalizaciones	Aclarar prioridades, condiciones y lo que se conoce	

Dicho esto, para introducir este enfoque del Pensamiento Visible en el proceso de enseñanza – aprendizaje Ritchhart, Church y Morrisons (2011) aseguran que es necesario crear cultura del pensamiento en el aula teniendo en cuenta ocho fuerzas culturales:

Tabla 3. *Fuerzas culturales*

<b>Expectativas</b>	El maestro debe tener expectativas en que sus alumnos lograrán unas el pensamiento visible para aprender, preguntarse dudas, resolver problemas, etc.
<b>Oportunidades</b>	Capacidad de crear oportunidades para que los alumnos utilicen distintas formas de pensar. Es decir, proporcionarles curiosidad.
<b>Rutinas de pensamiento</b>	Preguntas estructuradas o provocaciones que activan el pensamiento del alumno.
<b>Lenguaje y conversaciones</b>	El diálogo entre el adulto y el alumno hace ver las interacciones del maestro hacia el niño y resalta el valor del pensamiento.
<b>Modelar</b>	La forma en la que el maestro dirija el pensamiento marcará la cultura y forma de trabajo de la clase.
<b>Interacciones y relaciones</b>	Interacciones y expresiones que usa el maestro para dirigir el pensamiento de los alumnos creando un diálogo.
<b>Ambiente físico</b>	Valoración del pensamiento por parte del maestro y los alumnos.
<b>Tiempo</b>	Espacios de reflexión donde los alumnos pueden pensar

Para visibilizar el pensamiento es fundamental utilizar el lenguaje, y este no tienen necesariamente que ser hablado o escrito (Salmon (2016)). En este sentido podemos conseguir visibilizar el pensamiento de nuestro alumnado a través del lenguaje artístico, y concretamente a través del dibujo, lo que en el caso de Educación Infantil será en ocasiones más fácil que intentar que hagan visible lo que piensan a través de la palabra hablada. Dibujar les ayudará a reflexionar sobre lo que saben para poder representarlo y nos indicará qué desconoce sobre el tema tratado en el aula. Al dibujar ponen en marcha la memorización resultándoles más sencillo recordarlo de nuevo. (Malaguzzi, 2014).

Si al dibujar nuestros alumnos hacen visible su pensamiento, al contemplar una obra de arte también. Cuando se observa una obra con detenimiento, implicamos movimientos del pensamiento como la reflexión, la conexión de ideas con conocimientos previos, sentimientos, sensaciones, llegando incluso a una opinión por aquello que se percibe. Por lo tanto, se puede determinar que sí es posible trabajar simultáneamente el arte junto con o a través del Pensamiento Visible.

Ritchhart (2020) a estas cualidades que ofrece trabajar desde el enfoque del Pensamiento Visible, añade algunas más como fomentar el aprendizaje profundo, que los estudiantes estén comprometidos, cambiar los roles de los estudiantes y profesores o desarrollar una práctica de evaluación formativa.

Es esto precisamente, lo que convierte a este enfoque en idóneo para trabajar con un alumno con D.V. pues se convertirá en una vía que proporcione a dicho alumno una estrategia de organización de trabajo que tan necesaria es para estos alumnos. (Lino, 2012). De la misma manera se animará al alumno a participar en clase, lo que de forma indirecta supone una integración e inclusión de dicho alumno en un aula ordinaria, pues supone realizar la misma tarea que todos los demás alumnos.

Cuando un alumno sufre una D.V. es necesario potenciar en él, una búsqueda de relación entre conceptos (Lino, 2012) y el Pensamiento Visible le ofrece al alumno las herramientas necesarias para establecer esas conexiones. Del mismo modo, en alguna ocasión el alumno necesitará de la ayuda del maestro para completar la información que ya tenga, y el maestro solo podrá saber qué es lo que necesita el alumno si conoce la información que ya tiene. En este caso, el pensamiento visible ayudará a visibilizar el pensamiento del alumno y el maestro sabrá cómo puede completar los conocimientos de dicho alumno.

#### 4.5.2 Rutinas de pensamiento

Como se ha mencionado anteriormente, las rutinas de pensamiento son una de las ocho fuerzas culturales necesarias que proponen Ritchhart, Church y Morrisons (2011) para introducir la cultura del Pensamiento en el aula. Son vistas por estos autores como preguntas o “provocaciones” que activan el pensamiento de los alumnos para que mediante sus reflexiones lleguen conclusiones o respuestas. Son “patrones sencillos de pensamiento que pueden ser utilizados una y otra vez, hasta convertirse en parte de la asignatura misma” (Perkins, 1997, p.2). Además, se denominan rutinas porque se aplican una y otra vez durante el desarrollo de la clase, promueve el desarrollo del pensamiento y son fáciles de enseñar y aprender utilizándolas en grupo o de forma individual (Castro, 2015, p. 43)

Tishman y Palmer (2005), señalan que una de las características de las rutinas de pensamiento es fomentar el procesamiento activo, es decir, que se les pide a los estudiantes involucrarse activamente en un tema y que piensen más allá de los hechos que conocen. Para esto es necesario hacer preguntas, utilizar sus conocimientos previos, examinar qué es y qué no es verdad de sus ideas, y lograr conectar lo que ya sabían con lo que han adquirido. Es importante que el maestro incentive este proceso a través de preguntas tipo “¿de qué otra manera podríamos hacer esto?, ¿Cuál sería la posición contraria a esta situación?”, etc. (Perkins, 1997). Para el alumnado de Educación Infantil con discapacidad visual, será necesario adaptar estas cuestiones y guiarles aún más en el proceso.

Muchos autores han creados rutinas de pensamiento, así por ejemplo Castro (2015), Tishman y Palmer (2005), Perkins. (1997), Richhart (2015) o la Fundación Trilema (2013). En la siguiente tabla se han recogido algunas de ellas y se han clasificado según el momento en el que se pueden usar dentro de la dinámica de enseñanza aprendizaje, aunque algunas con pequeñas modificaciones pueden ser implementadas en varios momentos.

Tabla 4. Rutinas de pensamiento según el momento de uso

INICIO DE ACTIVIDAD	DESARROLLO	FINALIDAD
-Veo, pienso, me pregunto: promueve la interpretación	-Circulo de puntos de vista: lluvia de ideas donde se	-Semáforo: ayuda a identificar información falsa y verdadera.

<p>reflexiva, curiosidad y observación detallada</p> <p><b>-3, 2, 1 puente:</b> Se escriben tres ideas sobre un tema, dos preguntas y una semejanza.</p> <p><b>-Piensa, conecta y explora:</b> activan conocimientos previos para formas nuevas conexiones</p> <p><b>-Thinking pair share:</b> se lanza un tema y se piensa durante un tiempo y después lo comparten</p> <p><b>-Puntos cardinales:</b> en cada punto cardinal se expone una pregunta</p> <p><b>-Puntos calientes:</b> se expone un tópico y los alumnos lo sitúan arriba o abajo dependiendo si creen que es verdad o mentira</p> <p><b>¿Qué te hace decir eso?:</b> los alumnos describen lo que saben y construyen una explicación</p> <p><b>-Pensar, juntarse, compartir:</b> motiva a pensar sobre un tema compartiéndolo después</p>	<p>encuentran distintos puntos de vista.</p> <p><b>-Juega a explicar:</b> se identifica y observa algo y de plantea una pregunta iniciando un diálogo.</p> <p><b>-La pregunta estrella:</b> se generan preguntas para llegar a una reflexión más profunda.</p> <p><b>-C.S.I:</b> identifica de una forma no verbal una idea a través de un color, un símbolo y una imagen.</p> <p><b>-Conexiones, desafíos, conceptos y cambios:</b> para análisis de textos permite identificar puntos clave</p> <p><b>-Preguntas poderosas:</b> preguntas de exploración para formar conexiones y llegar a una conclusión.</p> <p><b>-Argumentar, apoyar y cuestionar:</b> formular un argumento, apoyarlo con evidencias y plantear una pregunta.</p>	<p>También se usa a modo de evaluación con los colores</p> <p><b>-Antes pensaba, ahora pienso;</b> para reflexionar como el pensamiento cambia.</p> <p><b>-Generar, clasificar, conectar y elaborar:</b> realización de un mapa conceptual para organizar y revelar el pensamiento.</p> <p><b>-Titular:</b> para sintetizar y organizar ideas</p>
---	--	---

Algunas rutinas se pueden usar a modo de evaluación formativa, como el caso de la rutina del “Semáforo”. Utilizando los colores, los propios alumnos pueden evaluar la actividad que hayan hecho poniendo rojo si no les ha gustado o no han estado cómodos, naranja si les ha gustado, pero no mucho y verde si han disfrutado, han aprendido, etc. Dependerá de los ítems que se establezcan para cada color.

Junto con el uso de determinadas rutinas del pensamiento como herramientas de evaluación García, Cañas y Pinedo (2017) proponen otros métodos. Así por ejemplo existen listas de control con las que se evalúa cuándo el pensamiento ha estado presente al realizar las rutinas o las rúbricas, que evalúan los movimientos del pensamiento con objetivos y una escala que define el nivel de logro de cada objetivo. Se puede usar entera para evaluar una actividad de manera global o por secciones para actividades más concretas.

OBJETIVOS	4 MÁXIMO NIVEL DE LOGRO	3 NIVEL DE LOGRO MEDIO	2 MÍNIMO NIVEL DE LOGRO	1 NO SE HA CONSEGUIDO
Observar de cerca y describir qué hay ahí.	Describe detalladamente y de forma profunda el elemento protagonista de la rutina.	Describe el elemento protagonista de la rutina, aunque no entra en detalles.	Describe algunos de los aspectos del elemento objeto de estudio de la rutina de forma superficial.	No describe el elemento protagonista de la rutina.
Construir explicaciones e interpretaciones.	Construye explicaciones e interpretaciones sobre todas las características de los elementos protagonistas de la rutina.	Construye explicaciones e interpretaciones sobre la mayoría de las características de los elementos protagonistas de la rutina.	Construye explicaciones e interpretaciones sobre las características más destacables a simple vista de los elementos protagonistas de la rutina.	No construye explicaciones e interpretaciones sobre las características de los elementos protagonistas de la rutina.
Razonar con evidencia.	Ha sido capaz de razonar con las evidencias que proporcionaba el elemento protagonista de la rutina.	Ha sido capaz de razonar con algunas de las evidencias que proporcionaba el elemento protagonista de la rutina.	Ha sido capaz de detectar las evidencias que proporcionaba el elemento protagonista de la rutina, pero no ha sido capaz de razonar con ellas.	No ha sido capaz de razonar con las evidencias que proporcionaba el elemento protagonista de la rutina.
Establecer conexiones.	Establece conexiones entre los elementos de la rutina y sus aprendizajes previos.	Establece conexiones entre todos los elementos de la rutina.	Establece conexiones entre algunos de los elementos de la rutina.	No establece ninguna conexión entre los elementos de la rutina.
Tener en cuenta diferentes puntos de vista y perspectivas.	Tiene en cuenta todos los puntos de vista y perspectivas a considerar.	Tiene en cuenta muchos de los puntos de vista y perspectivas a considerar.	Sólo tiene en cuenta algunos de los puntos de vista y perspectivas a considerar.	No tiene en cuenta diferentes puntos de vista y perspectivas a considerar.
Captar lo esencial y llegar a conclusiones.	Ha captado lo esencial y ha llegado a conclusiones.	Ha captado casi todos los aspectos esenciales y ha llegado a establecer conclusiones.	Ha captado lo esencial pero no ha llegado a establecer conclusiones.	Ni ha captado lo esencial ni ha llegado a establecer conclusiones.
Preguntarse y hacer preguntas.	Ha sido capaz de hacerse 3 preguntas en torno al elemento protagonista de la rutina.	Ha sido capaz de hacerse 2 preguntas en torno al elemento protagonista de la rutina.	Ha sido capaz de hacerse al menos una pregunta en torno al elemento protagonista de la rutina.	No ha sido capaz de hacerse preguntas que se ajusten al elemento protagonista de la rutina.
Descubrir la complejidad e ir más allá de la superficie.	Ha descubierto la complejidad del elemento protagonista de la rutina y ha sido capaz de ir más allá de la superficie.	Ha descubierto algunos de los aspectos complejos del elemento protagonista de la rutina y ha sido capaz de ir más allá de la superficie.	Ha descubierto algunos de los aspectos complejos del elemento protagonista de la rutina, pero no ha sido capaz de ir más allá de la superficie.	No ha sido capaz de descubrir la complejidad del elemento protagonista de la rutina ni de ir más allá de la superficie.
Identificar patrones y hacer generalizaciones.	Identifica todos los patrones posibles y generaliza la información de la rutina.	Identifica algunos patrones y generaliza la información de la rutina.	Identifica algunos patrones, pero no generaliza la información de la rutina o bien, no identifica patrones, pero sí generaliza la información de la rutina.	Ni identifica patrones ni generaliza la información de la rutina.
Generar posibilidades y alternativas.	Genera diversas posibilidades y alternativas ricas en contenido.	Genera al menos una posibilidad o alternativa rica en contenido.	Genera posibilidades y alternativas, aunque no son ricas en contenido.	No generaliza ni posibilidades ni alternativas.
Evaluar evidencia, argumentos y acciones.	Es capaz de evaluar en profundidad todas las evidencias, argumentos o acciones que se trabajan con la rutina.	Es capaz de evaluar en profundidad la mayoría de las evidencias, argumentos o acciones que se trabajan con la rutina.	Es capaz de evaluar algunas de las evidencias, argumentos o acciones que se trabajan en la rutina, aunque no en profundidad.	No es capaz de evaluar las evidencias, argumentos o acciones que se trabajan con la rutina.
Formular planes o acciones de monitoreo.	Formula planes o acciones de monitoreo durante la elaboración de la rutina y las plasma en ella de forma eficiente.	Formula planes y acciones de monitoreo durante la elaboración de la rutina y las plasma en ella, aunque con algunos errores.	Formula planes y acciones de monitoreo durante la elaboración de la rutina y las plasma en ella con múltiples errores.	No formula planes ni acciones de monitoreo durante la elaboración de la rutina y, por tanto, no se ven plasmadas en ella.
Identificar afirmaciones, suposiciones y prejuicios.	Identifica todas las afirmaciones, suposiciones y prejuicios trabajados con la rutina.	Identifica la gran mayoría de las afirmaciones, suposiciones y prejuicios trabajados con la rutina.	Identifica sólo algunas de las afirmaciones, suposiciones y prejuicios trabajados con la rutina.	No identifica ninguna afirmación, suposición o prejuicio trabajado en la rutina.

Figura 4. Rúbrica control Pensamiento Visible

Fuente: tomado de García, Cañas & Pinedo (2017), p. 238.



## 5. METODOLOGÍA

Una vez que se ha tratado la fundamentación teórica en puntos anteriores, en este apartado se plasmará el tipo de procedimiento metodológico que se ha empleado a lo largo de todo el estudio realizado para poder elaborar el presente Trabajo Fin de Grado.

El Trabajo de Fin de Grado comienza con una introducción, seguida de una justificación y exponiendo los objetivos, tanto los generales como los específicos que se pretenden conseguir al elaborar dicho documento, pues se consideró que la enseñanza de la Educación Artística en Educación Infantil también podría impartirse en un aula ordinaria a alumnos con D.V. basándose en el enfoque del Pensamiento Visible.

Además, en este apartado también estará plasmado cómo se recogieron los datos para conocer en una muestra de profesores cuanto conocían el enfoque del Pensamiento Visible y saber qué tipo de metodologías usarían para tratar con niños con D.V. Del mismo modo se expondrán los pasos dados para la exposición de este TFG, subdividido en distintas fases.

### **Fase documental**

Esta primera fase fundamentalmente se ha basado en la búsqueda íntegra de información con el fin de centrar, resaltar y acotar los aspectos más relevantes sobre la Educación Artística, los alumnos de Infantil con D.V. y el Pensamiento Visible, para poder elaborar correctamente la fundamentación teórica. La recopilación de datos se ha realizado a través de fuentes de información como lecturas electrónicas, artículos científicos y otros proyectos semejantes a este. Esta información se encontraba en bases de datos como *Google Scholar*, *Dialnet*, el Repositorio de la Universidad de Valladolid o *ResearchGate*. La mayor parte de los resultado provienen del ámbito de la oftalmología, el Pensamiento Visible, la Educación Artística en aulas de infantil o la educación para niños con problemas visuales. Por esta razón, los términos empleados a la hora de buscar información fueron: *discapacidad visual*, *arte y discapacidad visual*, *pensamiento visible y arte*, *educación en personas ciegas*, *características de la discapacidad visual*, *tipos de rutinas de pensamiento*, etc.

Dicha recopilación de información es lo que ha permitido elaborar el marco teórico, mostrando los beneficios que ofrece la Educación Artística, tanto a niños con

dificultades visuales, como a niños sin ninguna patología. De la misma manera, se ha podido mostrar el reconocimiento curricular actual que se les da a las artes, así como las características y los distintos tipos de Discapacidades Visuales. La fundamentación concluye con la recopilación de información a cerca del Pensamiento Visible y un conjunto de rutinas de pensamiento y su evaluación.

### **Fase exploratoria**

Realizada la selección y el análisis bibliográfico, se pasa a desarrollar una propuesta de intervención que convine tanto la Educación Artística como el enfoque del Pensamiento Visible a través de rutinas de pensamiento modificadas para poderlas poner en práctica con alumnos con dificultades visuales. Del mismo modo, se explica la temporalización que debería tener cada una de las actividades y la forma de ejecutarlas.

La propuesta didáctica no se ha podido llevar a cabo debido a la situación de pandemia que se vive y por esta razón el TFG trata de servir de guía a docentes o futuros docentes que se encuentren en una situación similar y quieran trabajar con las mismas metodologías.

Por último, se ha realizado un cuestionario *online* a maestros de Educación Infantil con un carácter confidencial, respetando en todo momento el anonimato de los participantes. En dicho cuestionario se ha podido recoger información a cerca de metodologías, actuaciones y materiales para trabajar con alumnos de Educación Infantil con deficiencias visuales, además de conocer opiniones de los maestros sobre la inclusión de un alumno ciego en el aula y las metodologías que se pondrían en práctica. Todo esta información se puede ver en mayor medida en el apartado 7 titulado “Análisis de los resultados”.

### **Fase analítica**

Dado que la propuesta didáctica no se ha podido llevar a la práctica, no existen resultados que se puedan analizar, pero si se han analizado las respuestas obtenidas en el cuestionario haciendo una comparativa con la información recogida en la fundamentación teórica.

El trabajo finaliza con las conclusiones extraídas de toda esa información recopilada y con la comprobación de los objetivos propuestos para saber si se han

cumplido y en qué grado. Igualmente, se muestran las limitaciones encontradas durante el proceso de elaboración, y las oportunidades y direcciones futuras que ofrece el TFG.

Explicadas las diferentes fases, se puede concluir diciendo que el estudio tiene un carácter metodológico mixto ya que combina la metodología cualitativa y cuantitativa en las diferentes fases.

Hay una gran presencia de la metodología cualitativa ya que esta metodología permite “extraer conclusiones de los fenómenos tal y como se presentan, sin modificarlos ni actuar sobre ellos [...]son naturalistas, es decir, se realizan en una situación natural tal y como es” (Bisquerra, 2004, p.46). Precisamente esto es lo que se ha tratado de conseguir elaborando la propuesta de intervención y algunas preguntas realizadas en el cuestionario a los maestros de Educación Infantil, pues se ha intentado analizar y contrastar la información de este recurso, con la recogida en la fundamentación teórica.

La metodología cuantitativa, ha estado presente del mismo modo en el cuestionario realizado y plasmado en el punto 7, ya que el diseño de alguna de las preguntas supone obtener respuestas que pueden ser analizadas estadísticamente y contrastarse, igual que las cualitativas, con la fundamentación teórica para poder extraer conclusiones, pues la investigación cuantitativa tiene un carácter empírico dando los datos en forma de números (Punch, 2003).

## **6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

### **6.1 INTRODUCCIÓN**

Tras realizar el marco teórico que sustenta este TFG elaboramos una propuesta de intervención que combine los tres elementos. Con esta propuesta creamos un ejemplo o guía para aquellos maestros que tengan en sus clases de Educación Artística alumnos con D.V., potenciando su desarrollo afectivo, emocional, cognitivo y psicológico, beneficiando el aprendizaje e incluso la socialización en el aula. Utilizaremos un acercamiento al arte multisensorial, tanto por parte el alumnos con discapacidad como por el resto del alumnado, lo que convertirá el proceso de enseñanza aprendizaje en una experiencia cercana y lúdica. Este tipo de actividades lograrán la integración e inclusión en el aula del alumno con discapacidad y el acercamiento hacia el arte por parte de todos los alumnos de forma multisensorial. Además, se usarán materiales que ayudarán en el ámbito táctil.

Además, las actividades no solo se basarán en metodologías específicas para la D.V. o en el uso de instrumentos relacionados con el enfoque del Pensamiento Visible, sino que seguirán la Ley educativa vigente (MECD, 2008) y el Currículo de Educación Infantil de la Comunidad de Castilla y León (JCyL, 2008).

### **6.2 DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN Y METODOLOGÍA**

Buscamos fortalecer el gusto por el arte, así como el desarrollo de habilidades y el trabajo en equipo, lo que afectará a la buena integración en el aula de los niños con D.V. De la misma manera gracias al uso del Pensamiento Visible, los alumnos serán partícipes de su propio aprendizaje de forma activa y lúdica, pues las actividades pretenden que el alumno se implique totalmente.

Las metodologías que se usen tendrán en todo momento un carácter activo y participativo, implicando totalmente al alumno, aunque en alguna ocasión sean dirigidas o semidirigidas. De esta manera, todos los alumnos podrán aprender y disfrutar del arte utilizando la mayor parte de sus sentidos y potenciando el pensamiento. Así mismo, se usarán diferentes texturas como modo de sentir hápticamente, sonidos, olores y descripciones para formar un contexto y una imagen, y apoyos táctiles para aumentar los

conocimientos. Además, se usarán rutinas de pensamiento que ayuden a desarrollar el pensamiento y el aprendizaje. Todas estas, metodologías propuestas por autores como Echeverri, Jacobs & Loaziza (2014), Sánchez (2015), ONCE (1998), Poveda (2003), Bardisa, (1992), Castro (2015), Tishman y Palmer (2005), Perkins. (1997), Richhart (2015) o la Fundación Trilema (2013).

### 6.3 OBJETIVOS, CONTENIDOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

El currículum de Educación Infantil está distribuido en tres áreas, por lo que a continuación se presentará una tabla con los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las actividades, según cada una de las áreas.

Tabla 5. *Objetivos, contenidos y criterios de evaluación*

OBJETIVOS	CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<b>Área 1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal</b>		
-Formarse una imagen ajustada y positiva de sí mismo desarrollando sentimientos de autoestima y autonomía personal -Realizar, de manera cada vez más autónoma actividades habituales y tareas sencillas aumentando el sentimiento de autoconfianza y la capacidad de iniciativa -Desarrolla estrategias para satisfacer de manera cada vez más autónoma sus necesidades básicas de afecto, juego, movimiento, exploración, manifestando satisfacción por los logros alcanzados	- Percepción y estructuración de espacios interpersonales y entre objetos reales e imaginarios en experiencias vitales que permitan sentir, manipular y transformar dichos espacios. -Identificación y utilización de los sentidos, expresión verbal de sensaciones y percepciones. -Identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses propios y de los demás. -Aceptación y valoración ajustada y positiva de sí mismo, de las posibilidades y limitaciones propias. -Gusto e interés por la exploración. Sensorio motriz para el conocimiento personal, el de los demás y la relación con los objetos. -Planificación secuencia de la acción para realizar tareas, aceptación de las propias	-Dar muestras de mejora de sus destrezas motoras y de sus habilidades manipulativas y participar en juegos, regulando progresivamente la expresión de sentimientos y emociones.

	<p>posibilidades y limitaciones en realización a las mismas.</p> <p>-Habilidades para la interacción y colaboración y actitud positiva para establecer relaciones de afecto con las personas adultas y con los iguales.</p>	
<b>Área 2. Conocimiento del entorno</b>		
<p>-Observar y explorar de forma activa su entorno físico, natural y social, social, desarrollar el sentido de pertenencia al mismo, mostrando interés por su conocimiento y desenvolverse en el concierto seguridad y autonomía.</p> <p>-Relacionarse con los demás de forma cada vez más equilibrada y satisfactoria, interiorizando progresivamente las pautas básicas de comportamiento social y ajustando su conducta a ellas.</p> <p>-Indagar el medio físico manipulando algunos de sus elementos, identificando sus características y desarrollando la capacidad de actuar y producir transformaciones en ellos.</p>	<p>-Percepción de semejanzas y diferencias entre los objetos. Discriminación de algunos atributos de objetos y materiales. Interés por la clasificación de elementos.</p> <p>-identificación de formas planas y tridimensionales en elementos del entorno.</p> <p>-Dispositivo. Disposición para compartir y para resolver conflictos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma.</p> <p>-Reconocimiento y valoración de algunas señas, identidad cultural propias y del entorno y participación activa e interesada en actividades sociales y culturales.</p> <p>-Interés por el conocimiento y valoración de producciones culturales propias presentes en el entorno.</p>	<p>-Mostrar curiosidad e interés por el descubrimiento del entorno y progresivamente identificar discriminar objetos y elementos del entorno inmediato y actuar sobre ellos. Discriminar y comprar algunas magnitudes.</p>
<b>Área 3. Lenguajes: comunicación y representación</b>		
<p>-apropiarse progresivamente de los diferentes lenguajes para expresar sus necesidades, preferencias, sentimientos, experiencias y representaciones de la realidad.</p>	<p>-utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos para explorar conocimientos, expresar y comunicar ideas y sentimientos y como ayuda para regular la propia conducta y la de los demás.</p>	<p>-Utilizar la lengua oral del modo más conveniente para la comunicación con sus iguales y con adultos, según las intenciones comunicativas y comprender mensajes orales diversos, mostrando</p>

<p>-Experimentar y expresarse utilizando los lenguajes corporal, plástico musical y tecnológico para representar situaciones, vivencias, necesidades y elementos del entorno y provocar efectos estéticos, mostrando interés y disfrute.</p> <p>-Desarrollar la curiosidad y la creatividad interactuando con producciones plásticas, audiovisuales y tecnológicas, teatrales, musicales o danzas, mediante el empleo de técnicas diversas.</p>	<p>-Expresión y comunicación de hechos, sentimientos y emociones, vivencias o fantasías a través del dibujo y de producciones plásticas realizadas con distintos materiales y técnicas.</p> <p>-Interpretación y valoración progresivamente ajustada de diferentes tipos de obras plásticas presentes en el entorno.</p> <p>-Reconocimiento de sonidos del entorno natural y social y discriminación auditiva de sus rasgos distintivos y de algunos contrastes básicos.</p> <p>-Descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos como recursos corporales para la expresión y la comunicación.</p> <p>-Utilización de las posibilidades motrices del propio cuerpo con relación al espacio y al tiempo.</p> <p>-Ajuste corporal y motor ante objetos de diferentes características.</p>	<p>una actitud de escucha atenta y respetuosa.</p> <p>-Expresarse y comunicarse utilizando medios materiales y técnicas propios de los diferentes lenguajes artísticos, mostrando interés por explorar sus posibilidades por disfrutar con sus producciones y por compartir con los demás las experiencias estéticas y comunicativas.</p>
---	--	---

## 6.4 DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES

### 6.4.1 Cuadro resumen de las actividades y rutinas del pensamiento

Es importante mencionar, que las actividades están diseñadas para ser utilizadas en cualquier curso de Educación Infantil, y pueden ser adaptadas si fuese necesario con pequeñas modificaciones.

Se han seleccionado cuatro 4 rutinas de pensamiento, una para cada una de las actividades planteadas. La temporalización de estas se refleja en la siguiente Tabla 6, como es obvio esta puede variar dependiendo del número de alumnos que se tenga en clase o el ritmo de aprendizaje de estos.

Tabla 6. Temporalización actividades clasificadas por tipo de rutina

<b>ACTIVIDADES BASADAS EN RUTINAS DE INICIO</b>	
<b>Actividad 1</b>	Rincones por separado: 10 minutos experimentación, 10-15 minutos reflexión conjunta. Total: 25 minutos  Rincones en conjunto: 55 minutos en total
<b>ACTIVIDADES BASADAS EN RUTINAS DE DESARROLLO</b>	
<b>Actividad 2</b>	Manipulación de distintas texturas y sensaciones: 15 minutos  Comentar resultados: 10-15 minutos  Total: 25 minutos aproximadamente
<b>Actividad 3</b>	Es recomendable dejar al menos 15 o 20 minutos para que los alumnos desarrollen su propia obra de arte adecuadamente.
<b>ACTIVIDADES BASADAS EN RUTINAS DE FINALIZACIÓN</b>	
<b>Actividad 4</b>	Aproximadamente 20 minutos, aunque puede variar dependiendo de la cantidad de frases que se realicen.

#### **6.4.2 Desarrollo de las actividades**

Basándonos en las propuestas didácticas de los distintos autores plasmados en la fundamentación teórica, y la gran importancia que tiene tanto la Educación Artística como la implementación del enfoque del Pensamiento Visible, dados los grandes beneficios que conllevan ambas prácticas para niños con o sin D.V., se proponen una serie de actividades basadas principalmente en algunas de las rutinas de pensamiento propuestas por Castro (2015), Tishman y Palmer (2005), Perkins. (1997), Richhart (2015) o la Fundación Trilema (2013). Dichas actividades son:

##### **6.4.2.1 Actividades basadas en rutinas de inicio**

- **Actividad 1:** Utilizaremos la percepción háptica con otros sentidos, y la actividad trabajará el arte a través de la rutina *Veo, pienso, me pregunto*, modificada en este caso pasando a ser *Siento, pienso, me pregunto*. Se creará un espacio que a su vez se parta en 4 espacios más, es decir, una habitación partida en cuatro y cada espacio estará relacionado con un cuadro y una estación del año (en caso de hacer



una estación por día solo será necesario un espacio). En el primer espacio encontraremos el cuadro de Sorolla llamado “Niños en el mar, playa de Valencia” y una serie de estímulos que hagan sentir a los niños que están en la playa, pues estos irán con los ojos vendados, para que todos estén en igualdad de condiciones. Dichos estímulos serán sentir arena y agua en los pies, calor, mucha luz, aunque no la puedan ver, sonidos del mar, gaviotas, niños jugando y olores como la sal, crema de playa, espetos, etc. Todos ellos, estímulos objetivos que a todo el mundo le recuerden a la playa. A los niños se les dirá que en esa habitación hay un cuadro con exactamente lo mismo que lo que ellos están experimentando y tendrán que empezar a responder las preguntas de ¿qué siento?, ¿qué pienso? y ¿qué me pregunto?, tratando de que descubran no solo la estación del año en la que están, sino que se formen una imagen del cuadro a través de sus sentidos, como el tacto, el olfato o el oído. Lo mismo se hará con las demás habitaciones. En la habitación destinada al invierno se expondrá el cuadro “La urraca” de Monet, en la habitación de la primavera se expondrá “El jardín con flores en Primavera”, también de Monet y en el otoño, el “Autumn Garden” de Van Gogh. Para saber qué estímulos se van a emplear en cada una de las habitaciones, a continuación, se muestra un cuadro resumen con todos.

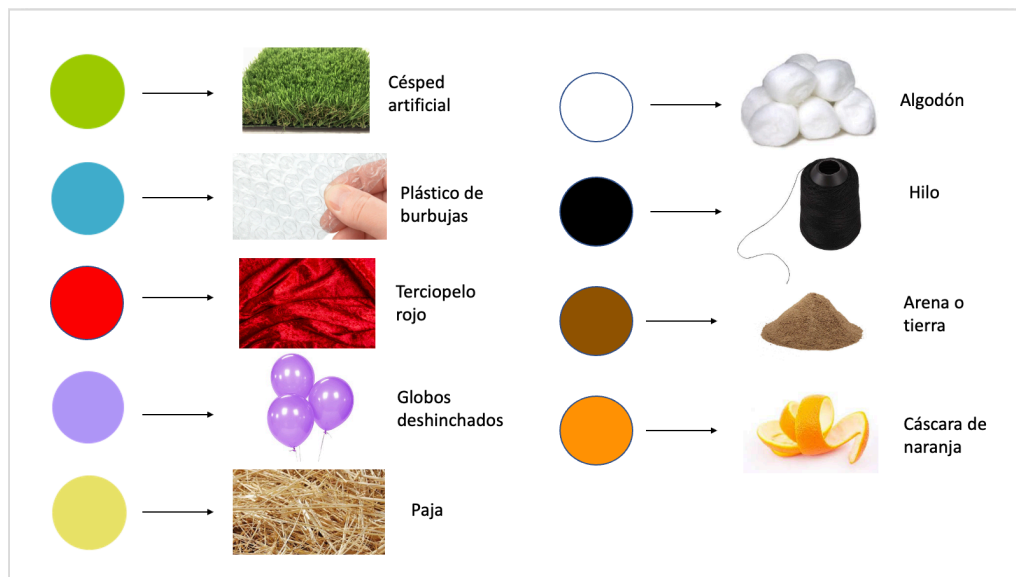
	<p><b>VERANO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- OLORES: sal, crema de playa, coco, espetos o pescado</li> <li>- SONIDOS: niños jugando, olas del mar, gaviotas, barco.</li> <li>- SENSACIONES: arena y agua en los pies, calor en la habitación, mucha luz, juguetes de playa</li> </ul>		<p><b>INVIERNO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- OLORES: chocolate caliente, chimenea</li> <li>- SONIDOS: pisadas en la nieve, urraca, silencios largos</li> <li>- SENSACIONES: frío, nieve y hielo en las manos.</li> </ul>
	<p><b>PRIMAVERA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- OLORES: distintas flores y en especial violetas, tierra mojada</li> <li>- SONIDOS: pájaros cantando, insectos</li> <li>- SENSACIONES: tocar hierba, flores, tierra.</li> </ul>		<p><b>OTOÑO</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- OLORES: arboles, castañas asadas.</li> <li>- SONIDOS: lluvia, viento, pisadas en las hojas secas</li> <li>- SENSACIONES: castañas, hojas secas, palos, viento.</li> </ul>

**Figura 5. Imagen resumen de espacios según estación**

**Fuente:** elaboración propia

#### 6.4.2.2 Actividades basadas en rutinas de desarrollo

- **Actividad 2:** esta actividad seguirá combinando la percepción háptica con otros sentidos, al igual que la actividad anterior, pero en este caso se utilizará una modificación de la rutina de pensamiento C.S.I. donde se hace visible el pensamiento a través de un color, un símbolo y una imagen, La actividad se realizará en grupos de 4 niños y de nuevo con los ojos tapados, cada grupo elegirá una estación del año sin que ninguna se repita, que como en la actividad anterior, están relacionadas con un cuadro y una vez que lo hayan decidido tendrán que pensar y elegir entre todos una Textura, un Olor y un Sonido característico (T.O.S) que ellos creen que corresponde a la estación que han elegido. Cada color está relacionado con una de las texturas que pueden tener en su vida cotidiana, como por ejemplo el color verde con textura de césped. Como los alumnos no podrán ver los objetos deberán guiarse por el código de colores y texturas que habrán memorizado con anterioridad. De esta forma si tocan algodón sabrán que es el color blanco, si tocan tierra color marrón, etc. Para ello se han diseñado una serie de tarjetas con diferentes texturas y tarjetas con diferentes olores. Para los sonidos se utilizarán diferentes reproductores de música con cascos para que cada grupo pueda escucharlos y elegir uno de ellos. Una vez que hayan decidido qué combinación de T.O.S tiene su estación, se les dará el cuadro de dicha estación adaptado con las diferentes texturas dependiendo del color, olores y sonidos. De esta manera no solo se conoce el cuadro con otros sentidos, sino que los alumnos pueden formarse otra imagen mental del cuadro ya que saben los colores que lleva. Además, se podrá hacer un análisis de los tipos de colores que más abundan dependiendo de la estación del año que se refleje. Para saber qué texturas se asemejan con qué color a continuación se presenta el código de texturas-colores.



**Figura 6. Código de texturas-colores**

**Fuente:** elaboración propia

- **Actividad 3:** En esta ocasión la actividad se basará en la recomendación de Bardisa (1992) de utilizar materiales como plastilina, pasta de modelar o botones y materiales para pegar, y Echeverri, Jacobs & Loaziza, (2014) que inciden en la importancia de modelar. La actividad se hará por parejas y estará fundamentada en la rutina de pensamiento “preguntas poderosas” en la cual a través de preguntas se llega a una conclusión clara del tema que se trate. Para realizar la actividad uno de los niños verá la imagen del cuadro que se le dé y el otro no. En caso de que sea el alumno con discapacidad el que tenga que describir la imagen, se le dará una adaptación de esta con texturas para que pueda describir lo que siente de la misma manera que sus compañeros. El alumno que no ve tendrá los materiales citados anteriormente y a través de sus preguntas y las respuestas del compañero, irá modelando y creando una ejemplificación que se parezca al cuadro que tiene el compañero. Para ello se les guiará en las preguntas que deben hacer como; ¿la estación del cuadro es verano o invierno?, ¿hay agua o tierra?, ¿los personajes están lejos o cerca de...? De esta manera, al igual que en las actividades anteriores los alumnos trabajarán el arte manipulando y aprendiendo características de los cuadros entre ellos.

### 6.4.2.3 Actividades basadas en rutinas de finalización

- **Actividad 4:** Esta actividad se basa solo en el uso del sentido háptico como y la rutina de pensamiento denominada el “Semáforo” en la que los alumnos valoran la actividad con los colores del semáforo. En esta ocasión la maestra dirá una serie de frases y los alumnos según lo que han aprendido y lo que ellos creen levantarán una paleta de un color u otro. Los colores serán Verde, si creen que es verdad, Rojo si es mentira y Amarillo si no se está seguro o no se acuerdan. Las paletas estarán adaptadas con el código de texturas y colores anteriormente vistas para que ningún niño tenga dificultad en identificar qué paleta debe coger. Esta actividad no solo servirá a modo de evaluación de todas las actividades anteriores, sino que da la oportunidad de incidir y reafirmar aspectos artísticos y sensoriales. Las frases que se pueden utilizar para realizar esta rutina de pensamiento pueden ser:

Tabla 7. Frases rutina semáforo

FRASES	V	F	NS
Los colores azul y amarillo son colores que representan el verano	x		
Los colores violeta y verde representan el otoño de Van Gogh		x	
Monet pintó un cuadro del invierno y otro de la primavera	x		
La textura que predomina en el invierno de Monet es el algodón (color blanco)	x		
Hemos encontrado la textura de arena (color marrón) solo en el cuadro de Sorolla que representa la playa		x	
Los sonidos de pájaros me recordaban a la primavera	x		
El olor de las castañas lo he relacionado con el cuadro de Van Gogh (Autumn Garden)	x		
La imagen que yo me he imaginado se parecía a lo que después he percibido			
He sido capaz de relacionar una textura, un olor y un sonido (T.O.S) con la estación que mi grupo había elegido			

## 7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

### 7.1 CUESTIONARIO AL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

#### 7.1.1 Muestra

En lo que respecta a la muestra del cuestionario, ha sido dirigido a un grupo de maestros que actualmente imparten clase en Educación Infantil, para averiguar si estos tienen en cuenta la Educación Artística en sus clases, y qué tipo de metodologías utilizarían o han llegado a utilizar en caso de encontrarse a un alumno con D.V. en el aula. Del mismo modo, se pregunta a cerca de la metodología del Pensamiento Visible y si esta la ponen en práctica en el aula. Todo ello para poder comparar los resultados con las metodologías presentadas en la fundamentación. La muestra en este caso ha sido pequeña contestando un total de 12 sujetos, y en todo momento se ha respetado el anonimato y la confidencialidad de cada uno de ellos, informándoles previamente de la finalidad académica que aporta el análisis de los datos recogidos. Dicho cuestionario se puede ver en el Anexo I.

#### 7.1.2 Cuestiones planteadas

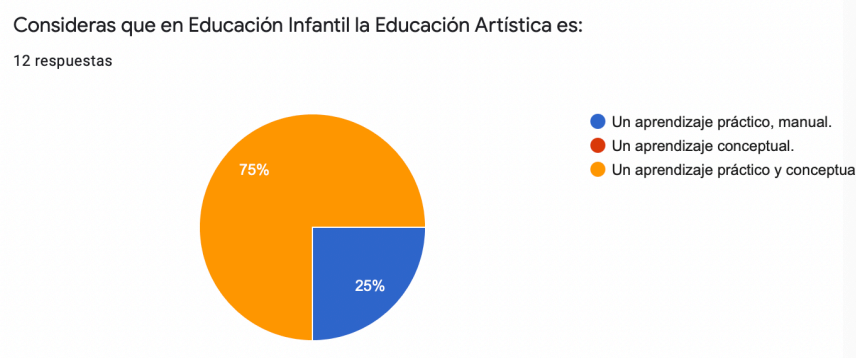
Se plantearon un total de 17 preguntas, la cuales empezaban por averiguar que entienden los maestros por Educación Artística, a lo que algunas de las respuestas fueron:

- *Un lenguaje a través del cual se pueden expresar ideas, emociones o pensamientos y que favorece la creatividad y el conocimiento de obras artísticas y personas importantes en la historia.*
- *Una parte importante de la educación que contribuye al desarrollo de ciertas habilidades y capacidades necesarias en el niño para su integración.*
- *Un medio de expresión de sentimientos y emociones*
- *Una disciplina que desarrolla el lenguajes plástico y que sirve de medio para aprender otras disciplinas.*

Casi todas las respuestas hacen mención a la importancia de la expresión de sentimientos lo que respaldan las afirmaciones de Romero (2004) y Palacio (2006) que también hacen gran hincapié en la posibilidad que ofrece el arte de conectar con los

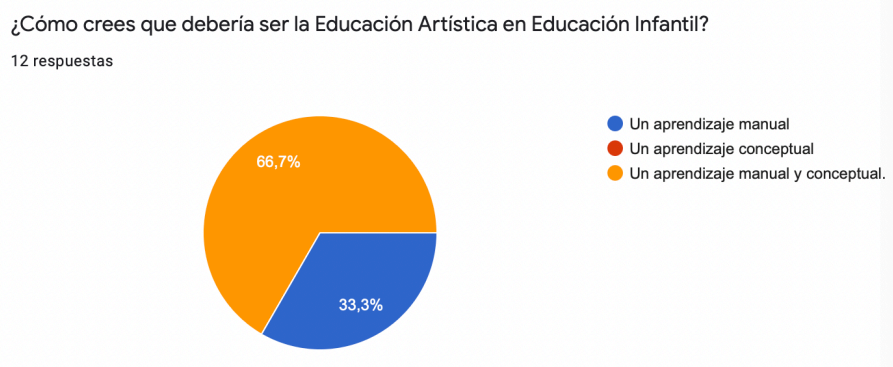
sentimientos. Sin embargo, ninguno de ellos menciona la mejora de la capacidad de concentración, la distinción de estructuras o la percepción de particularidades como hace Palacio (2006).

Del mismo modo, se preguntó si consideraban que la Educación Artística en infantil es una aprendizaje manual, conceptual o ambos. Un 75% contestó que es tanto un aprendizaje práctico como conceptual, pero un 25% opina que en Educación Infantil el aprendizaje de las artes es simplemente manual. Esto dejaría a un lado alguno de los beneficios que Educo (2020) propone, como conocer la historia, asimilar valores de esfuerzo y dedicación, etc.



**Figura 7. Consideraciones de la educación artística**

Estos resultados se contraponen con la siguiente pregunta donde se trata de averiguar cómo debería ser la Educación Artística, a lo que un 66.7 % respondió que sí debería ser un aprendizaje tanto practico como conceptual, pero un 33.3 % considera que en Educación Infantil el arte debería ser solo manual.



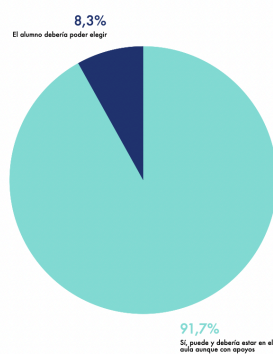
**Figura 8. Cómo debería ser la Educación Artística**

Otra de las preguntas que se hizo a cerca de la Educación Artística, fue si consideraban como maestros que esta asignatura tiene la suficiente presencialidad en infantil, a lo que un 58,3% respondió que no es suficiente el tiempo que se dedica a esta

asignatura y emplearían más tiempo. Un 16,7% opinan que en Educación Infantil todo esta globalizado por lo que, aunque no se dé Educación Artística como tal, sí se estaría impartiendo, lo que es suficiente. Y el otro 25% opina que la presencialidad que tenga esta asignatura depende del maestro o del método que se aplique en el aula.

Referido a la D. V. se preguntó si como maestros creen que un niño con discapacidades visuales puede o debe estar en un aula ordinaria. En esta pregunta un 91,7% respondió que, si puede y debería estar en el aula, aunque con apoyos, recursos necesarios y siempre y cuando los padres así lo requieran. El 8,3% restante opinaba que el alumno es el que debería poder elegir dónde quiere estar. Por lo tanto, los maestros sujetan la afirmaciones de Sánchez, (2006) al decir que la discapacidad no impide el aprendizaje o la socialización, solo que será necesario hacer más hincapié en ello.

**Cómo maestr@, ¿crees que un niño con dificultades visuales puede o debe estar en un aula ordinaria?**

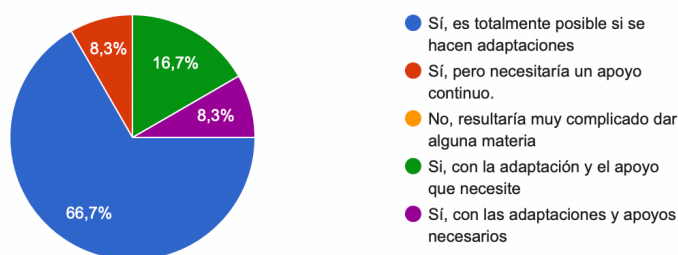


**Figura 9. Niño con D.V. en un aula ordinaria**

En relación con esto, se preguntó si un niño con D.V. puede estar totalmente integrado en un aula de Educación Infantil impartiendo cualquier tipo de asignatura a lo que todos contestaron afirmativamente diferenciando un 91,7% que opina que sería posible con algunas adaptaciones y un 8,3% que piensa que el alumno debería tener un apoyo continuo, pero en ningún caso no sería posible realizar alguna de las asignaturas que se imparten en la escuela.

¿Crees que un niño con discapacidad visual puede estar totalmente integrado en un aula de Educación Infantil e impartirle cualquier tipo de materia?

12 respuestas

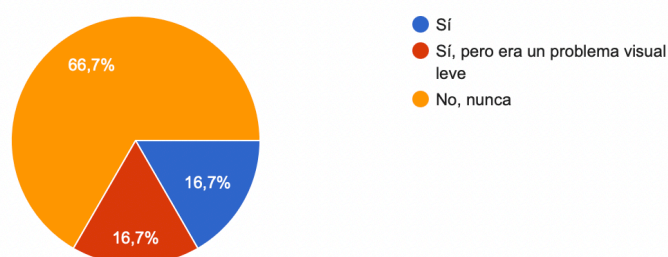


**Figura 10. Puede un niño con D.V. realizar cualquier asignatura**

La siguiente pregunta fue sí se han encontrado algún caso con D.V. en el aula a la hora de impartir Educación Artística. La gran mayoría, un 66,7% respondió que no, nunca se habían encontrado ningún caso, un 16,7% respondió que sí pero el problema visual era leve y otro 16,7% respondió que sí.

¿Alguna vez te has encontrado en el aula impartiendo Educación Artística a un alumno con discapacidad visual o algún tipo de problema visual?

12 respuestas



**Figura 11. Te has encontrado algún caso**

A todos los que respondieron afirmativamente se les preguntó qué tipo de adaptaciones habían implementado en el aula, y algunas de sus respuesta fueron:

- *Adaptación del currículum, de los materiales que utilizaba con ayuda de una persona que trabaja para la ONCE y adaptación del acceso (su colocación en el aula, en la fila, etc.).*
- *Me aseguré de que comprendiese cuándo y cómo se utilizará material y de que tuviese un lugar apropiado y apropiado para poder ver y comprender las explicaciones.*
- *En los espacios y el mobiliario su situación en el aula para facilitar su aprendizaje, apoyos externos, adecuación de materiales y recursos...*



Estas adaptaciones van acorde con lo que sugiere la UNIR (2020) y Martín (2010). Del mismo modo, a aquellos que no se han encontrado aún un caso así, se les preguntó qué tipo de adaptaciones realizarían, a lo que respondieron lo siguiente:

- *Adaptaciones en el material, el espacio, la organización, el acceso y sobretodo en la metodología.*
- *Ampliando las imágenes que se utilicen*
- *Espacios fijos, tener en cuenta los relieves, cuentos en braille, trabajar con música y olores*

Por lo tanto, aunque no se hayan encontrado ningún caso, sí tendrían una idea aproximada de cómo actuar con dichos alumnos.

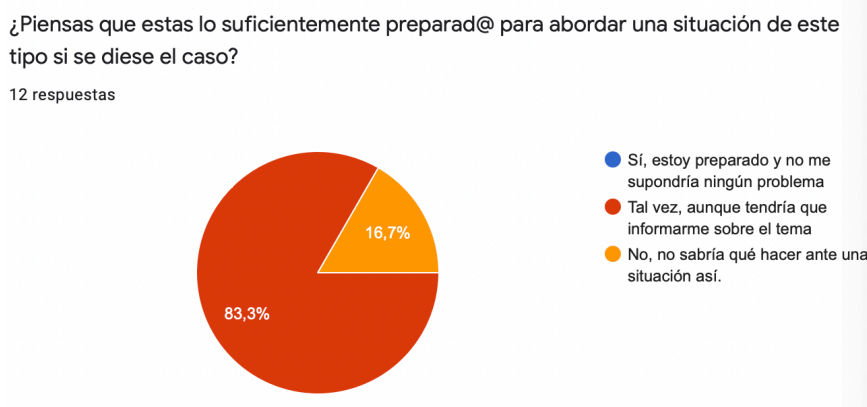
Una vez que sabemos que adaptaciones harían en el aula, se preguntó qué contenidos de Educación Artística serían los más adecuados para trabajar en un aula donde se encuentra un alumno con D.V. a lo que respondieron:

- *Pintores, escultores, cuadros y obras más importantes.*
- *Contenidos del currículum y los específicos. Auditivos y visuales.*
- *Todos, principalmente a los que promueven más otros sentidos. Y los que favorecen y completan su información.*
- *Diferentes técnicas plásticas y materiales a través de canales táctiles y auditivos para favorecer su aprendizaje.*
- *Texturas, técnicas artísticas.*
- *Disciplinas manuales, esculturas, arcillas.*

Como se puede ver, muchos de ellos hacen especial mención a los contenidos sensoriales igual que Villareal, M<sup>a</sup>. T., Guzmán, A. & Jaime, M. (2017), por lo que se puede afirmar que la manipulación de objetos y la percepción háptica tiene un gran peso tal y como afirmaban Echeverri, Jacobs & Loaziza, (2014).

Viendo estas respuestas, seguidamente se les preguntó si creían estar lo suficientemente preparados para poder abordar una situación como esta o por el contrario no se ven capacitados para asumir una situación así. La gran mayoría (83,3%) respondió que tal vez sí, pero tendrían la necesidad de informarse previamente y un 16.7% no se ven preparados para tener un alumno con D.V. en el aula. Ninguno de ellos respondió que sí se veía capacitado, lo que reafirma el objetivo y la necesidad de este documento que

tiene el propósito de ayudar y guiar a todos aquellos maestros y profesores que lo requieran.



**Figura 12. Estás lo suficientemente preparado**

Otra de las preguntas que se realizaron tenía que ver con los beneficios que aporta la enseñanza de la Educación Artística, en especial a un alumno con D.V. En esta ocasión hubo varias respuestas que compartían las afirmaciones de Villareal, M<sup>a</sup>. T., Guzmán, A. & Jaime, M. (2017) al decir que favorece al desarrollo afectivo, físico e intelectual. Otros en cambio no hacen diferencia entre los beneficios que puede aportar a un niño sin ninguna deficiencia y con ella. Las respuestas fueron las siguientes:

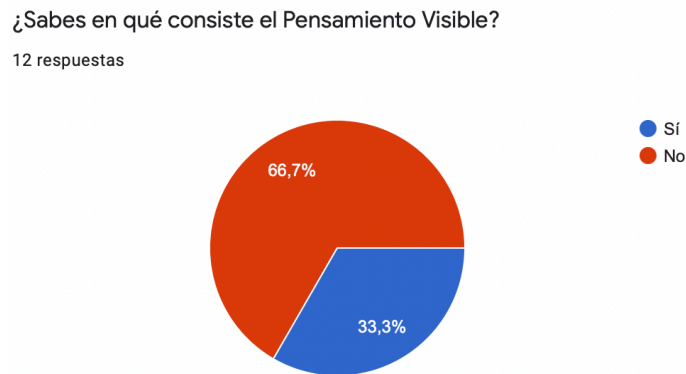
- *Le aportaría otro medio de comunicación con los demás, una forma de expresarse diferente y conocimiento de la cultura.*
- *Ampliación de los otros sentidos, mejora de la autonomía y de la autoestima, favorece la integración, desarrolla la motivación y aumenta la integración.*
- *Los mismos que los demás alumnos*
- *Confianza, información, competencias para la vida, autosuficiencia.*

Por último, en lo que se refiere a la Educación Artística y la D.V. se preguntó qué tipo de materiales serían los más idóneos para trabajar en el aula con un alumno con D.V., viendo así si concordaban con los propuestos por Bardisa (1992). Los materiales que propusieron los maestros fueron:

- *Todo aquel que trabaje diferentes texturas*
- *Pinceles, esponjas, plastilina...*
- *Barro, material reciclado, arena, piedras*
- *Relieves*
- *Manipulativos y de sensaciones*

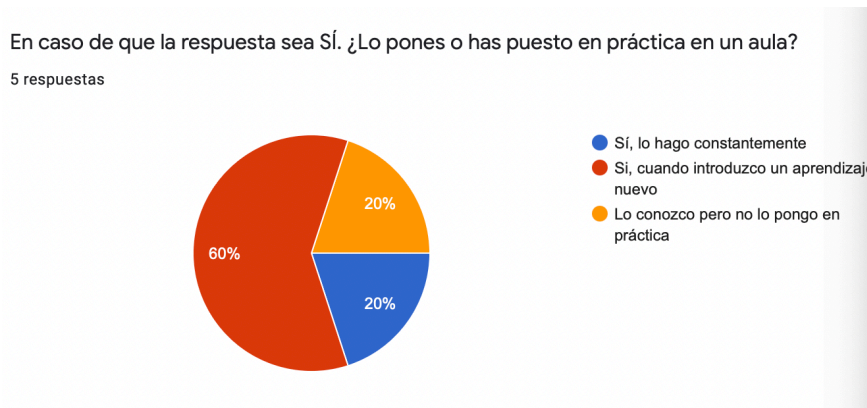
Como se puede ver, muchos de ellos están relacionados con la percepción háptica y de otros sentidos y la percepción de sensaciones, igual que recomendaba Bardisa (1992) y (Echeverri, Jacobs & Loaziza (2014).

Pasando a las preguntas relacionadas con el Pensamiento Visible, se preguntó en primer lugar si sabían en qué consiste el Pensamiento Visible, a lo que la gran mayoría respondió negativamente. Un 66.7 % no sabe que es el Pensamiento Visible, mientras que tan solo un 33.3% sí tiene conocimiento de en qué consiste esta metodología.



**Figura 13** ¿sabes qué es el Pensamiento Visible?

A ese 33,3% que afirmó saber en qué consistía el Pensamiento Visible, se le preguntó si lo habían puesto en práctica alguna vez en un aula a lo que un 60% respondió que lo ponen en práctica como sistema para introducir un aprendizaje nuevo; un 20% contestó que constantemente usa esta metodología; y el otro 20% sabía de la existencia de esta metodología, pero no la ponía en práctica.



**Figura 14.** ¿Pones en práctica el Pensamiento Visible?

Otra de las preguntas que se realizó a cerca de esta metodología, fue saber si consideraban que es factible enseñar Arte a través de esta metodología, y en esta ocasión se encontraron respuestas muy dispares y confusas. Algunos de ellos no sabían qué responder, otros afirmaban que las rutinas de pensamiento son factibles para cualquier aprendizaje, y otros afirmaban que sí sería posible pero que no sabrían cómo ponerlo en practica habiendo en el aula un alumno con D.V.:

- *Las rutinas de pensamiento son viables para todos los alumnos por lo que todos los aprendizajes se pueden desarrollar de forma general y particular*
- *Es difícil, pero con constancia se puede*
- *Depende de la edad, como del contenido a enseñar*
- *Si, pero no sabría cómo a un alumno con problemas visuales*

De nuevo, estas respuestas reafirman la necesidad de que el profesorado esté informado y la importancia que tiene este documento sirviendo de guía para todos aquellos que no sepan exactamente cómo actuar y deseen informarse. Además, con estas respuestas se puede ver esa necesidad de crear cultura del Pensamiento Visible del que hablaba Ritchhart, Church & Morrisons (2011).

La última pregunta del cuestionario hace referencia a los beneficios que trae consigo la práctica del Pensamiento Visible, al igual que el aprendizaje de la Educación Artística y se pregunta qué tipos de rutinas usarían ellos (los maestros) para enseñar arte teniendo en cuenta que en clase se pueden encontrar un alumno con D.V. Algunas de las respuestas fueron las siguientes:

- *Rutinas que le permitan, de manera individual o colectiva, iniciar, discutir, gestionar su pensamiento y desarrollar su pensamiento artístico.*
- *Dinámicas que trabajen distintas partes del cuerpo*
- *Rutinas de percepción, de expresión creativa...*
- *Modificar la rutina de “Ver y observar” por “tocar o escuchar”.*
- *Pienso, me pregunto y dibujo*

## 8. CONCLUSIONES

De acuerdo con los objetivos generales, *mostrar la importancia de las Artes en la Educación Infantil y Demostrar la posibilidad de trabajar la educación Artística a través del Pensamiento Visible en Infantil con alumnos con discapacidad visual*, se puede afirmar que se han cumplido, ya que se ha analizado el trato de la Educación Artística y los beneficios que trae consigo tanto el arte como la metodología del Pensamiento Visible en alumnos con dificultades visuales. Se ha podido comprobar que no solo es posible acercarse al arte y su aprendizaje a través de la vista, sino que existen métodos que hacen posible este conocimiento a través del tacto, el oído o el olfato, lo que facilita el aprendizaje y la inclusión de todos los alumnos independientemente de sus características. Del mismo modo, se han visto las ventajas que supone trabajar basándose en el Pensamiento Visible, pues los alumnos se hacen aún más conscientes y partícipes de su aprendizaje. Igualmente se han demostrado dichos objetivos, al analizar los resultados obtenidos en la encuesta a maestros de infantil, comprobando así que las metodologías que ellos usarían son muy semejantes a las propuestas y analizadas en este documento.

A partir del análisis de las diferentes metodologías, y teniendo en cuenta los resultados de la encuesta, se ha creado una propuesta de intervención con varias actividades dirigidas a un aula ordinaria de Educación Infantil, pero teniendo en cuenta las características y modificaciones necesarias para el alumno con D.V.

En cuanto a los objetivos específicos en primer lugar encontramos *visibilizar la importancia del arte en la educación, así como los beneficios que aporta la misma*. Se han podido investigar a través de distintas lecturas de artículos, libros y trabajos de investigación, distintos beneficios que ofrece trabajar la Educación Artística tanto en infantil como a alumnos con dificultades visuales. Con este objetivo se pretendía visualizar y concienciar de la importancia de las artes en educación infantil, a pesar del tratamiento que recibe en las aulas y en la legislación vigente, como de la integración de los alumnos con D.V. en el aula. Esto no solo demostraría que es posible trabajar el arte con dichos alumnos, sino que es necesario hacerlo. Por lo tanto, estimamos que se ha podido cumplir este objetivo ya que se ha demostrado la cantidad de beneficios que supone su aprendizaje y práctica.

El segundo objetivo específico planteado era *investigar las características de la discapacidad visual para poder dar una respuesta óptima a las necesidades que surjan en la enseñanza artística*. Este objetivo se ha logrado investigando y aprendiendo las distintas características que supone la discapacidad visual, lo que a su vez sirve de ayuda para poder realizar las modificaciones oportunas en el aula, el currículo, los materiales o las propias actividades. Precisamente esto se ve reflejado en las actividades elaboradas en la propuesta de intervención, pues en todas ellas se han tenido en cuenta las características que puede presentar el alumno con discapacidad. Además, se ha logrado que este documento tenga una función de guía, tanto para el profesorado como para futuros maestros o familias, ya que se muestran unos recursos básicos para poder trabajar la Educación Artística.

De la misma forma que el objetivo anterior se puede afirmar que se ha logrado el objetivo de *ofrecer diversas metodologías para la enseñanza del arte a alumnos con discapacidad visual que faciliten su inclusión en un aula ordinaria de infantil*.

Por último, encontramos el objetivo de *aprender a usar el pensamiento visible como un enfoque que ayude a conocer contenidos artísticos además de que se facilite la inclusión en el aula*. Dicho objetivo, se ha logrado primeramente al investigar sobre este enfoque, los beneficios que trae consigo su práctica tanto a alumnos con discapacidad como alumnos sin ninguna afección, y segundo al conocer distintas rutinas de pensamiento que ayudan al alumno en su proceso de aprendizaje y al maestro en la elaboración de actividades. Asimismo, se ha comprobado la información que tienen los maestros a cerca de la discapacidad y el poco conocimiento que tienen sobre el Pensamiento visible además de conocer qué connotación tiene en ellos la Educación Artística. Precisamente por estas causas, ha sido posible elaborar varias actividades basadas en el Pensamiento Visible y expuestas en la propuesta de intervención.

## **8.1 LIMITACIONES**

Las diversas limitaciones a la hora de elaborar este documento han sido principalmente, la no existencia de bibliografía encontrada a cerca de la relación del Pensamiento Visible con el arte y con la discapacidad visual. Además, el estado de emergencia derivado de la situación sanitaria actual ha dificultado el desarrollo del mismo impidiendo, por ejemplo, que las actividades sean implementadas en el aula al exigir estas que los alumnos manipulen objetos.

Otra de las limitaciones, ha sido la escasa participación del profesorado a la hora de realizar la encuesta, obteniendo así poca información.

## **8.2 OPORTUNIDADES**

En primer lugar, la elaboración de este trabajo permite utilizarlo a modo de guía para aquellos maestros que puedan encontrarse en una situación similar a la que se ha presentado en el documento, y requieran de información para poder abordar la situación de manera correcta. Igualmente, puede llevar a la investigación en profundidad sobre la práctica del Pensamiento Visible en la Educación Artística en la comunidad de personas con discapacidad visual, así como los beneficios que puede suponer a largo a plazo.

Por otro lado, supone un mayor reconocimiento a la Educación Artística en la Educación infantil, y un aprendizaje de metodologías nuevas como es el Pensamiento Visible teniendo en cuenta la cantidad de beneficios que produce en el desarrollo integral del alumnado. Así mismo, tener en cuenta una dirección futura de investigación y puesta en práctica de las actividades elaboradas en el desarrollo de este documento, así como analizar los resultados del aprendizaje de los alumnos, tanto con discapacidad como sin ella.

## **8.3 CONCLUSIÓN PERSONAL**

A nivel personal, puedo concluir afirmando que la realización de este documento me ha servido para apreciar más la Educación Artística y para no tratarla solo como una asignatura manipulativa en Educación Infantil, sino como una asignatura que ofrece grandes aprendizajes y beneficios, como por ejemplo aquellos derivados de la inclusión del enfoque del pensamiento en el aula de Educación Artística, facilitando el desarrollo integral del alumnado, por lo que es importante apreciarla desde edades muy tempranas.

Del mismo modo me ha ayudado a entender a las personas con D.V. y facilitar, en la medida de lo posible, ese acercamiento al arte que no es tan accesible en el día a día, a pesar de que el acceso al mismo debe ser un derecho de todos.

De la misma manera, he aprendido y entendido en mayor medida la práctica del Pensamiento Visible como enfoque clave para el aprendizaje en Educación Infantil. Solo cuando sabemos qué pensamos, somos conscientes de lo que aprendemos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, P. M. (2010). *Alumnos con discapacidad visual. Necesidades y respuesta educativa*. Recuperado de <http://201.225.245.162/menu2/crelb/servlb/2.pdf>
- Bardisa, L. (1992). *Cómo enseñar a los niños ciegos a dibujar*. Madrid. ONCE
- Bárraga, N. (1986). Textos reunidos de la Dra. Bárraga, Madrid: ONCE; (segunda edición revisada y ampliada, 1997)
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla
- Caballero, C., García, N., Pinedo, R. & Cañas, M. (2019). ¿Qué opina le alumnado de primaria sobre el uso de rutinas del pensamiento como instrumento de evaluación formativa? *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*. Vol. 5, No 2 (edición especial), pp. 385-390. Recuperado de <http://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/index>
- Cañas, M., Pinedo, R. & García, N. (2021) La promoción y la enseñanza de las habilidades del pensamiento profundo y visible en las sesiones de Educación Física en Educación Primaria. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/348357206\\_La\\_promocion\\_y\\_la\\_ensenanza\\_de\\_las\\_habilidades\\_del\\_pensamiento\\_profundo\\_y\\_visible\\_en\\_las\\_sesiones\\_de\\_Educacion\\_Fisica\\_en\\_Educacion Primaria\\_The\\_promotion\\_and\\_teaching\\_of\\_deep\\_and\\_visible\\_thinking\\_skill](https://www.researchgate.net/publication/348357206_La_promocion_y_la_ensenanza_de_las_habilidades_del_pensamiento_profundo_y_visible_en_las_sesiones_de_Educacion_Fisica_en_Educacion Primaria_The_promotion_and_teaching_of_deep_and_visible_thinking_skill)
- Carabias, D. (2015). *La formación inicial y continua del maestro de educación artística en España y Latinoamérica. (Tesis Doctoral)*. Universidad de Valladolid, Segovia. Recuperado de <https://www.edicacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=AiWO%2FwhSXYg%3D>
- Castro, A. (2015, 4 de octubre): Iniciar la educación en ciudadanía desde el preescolar mediante rutinas de pensamiento. *Infancias Imágenes*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5419241>



- Díaz, A. (2005, 27 de octubre). Metodología para la educación artística en niños ciegos y de baja visión. [Web log post]. Recuperado de [http://www.deficienciavisual.pt/txt-educacion\\_artistica\\_ninos\\_ciegos\\_y\\_baja\\_vision.htm](http://www.deficienciavisual.pt/txt-educacion_artistica_ninos_ciegos_y_baja_vision.htm)
- Echeverri, L., Jacobs, Z. & Loaiza, C. D. (2014) *Enseñanza de artes para niños con ceguera total entre los cinco y ocho años de la institución educativa Francisco Luis Hernández Betancur*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de San Buenaventura Seccional, Medellín. Recuperado de [http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/4188/1/Mapplo\\_Ensenanza\\_Artes\\_Echeverri\\_2014.pdf](http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/4188/1/Mapplo_Ensenanza_Artes_Echeverri_2014.pdf)
- Educo. (2020, 21 de abril) *9 beneficios del arte para los niños y las niñas*. [Web log post] Cuaderno de valores. Recuperado de <https://www.educo.org/Blog/9-beneficios-del-arte-para-los-ninos-y-ninas#>
- Escudero, J. C. S. (2011) Discapacidad visual y ceguera en el adulto: revisión de tema. *Medicina UPB*, 30(2), 170-180. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1590/159022496008.pdf>
- Fuentes, A. R. (2009). *Adaptaciones curriculares para alumnos con baja visión e invidentes*. Enseñanza y Teaching, 21.
- Fuentes, F. M. (2014) *Diseño de imágenes para ciegos, material didáctico para niños con discapacidad visual*. (Tesis Doctoral). Universidad politécnica de Valencia, Valencia. Recuperado de <https://m.riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/37882/FUENTES%20-%20Diseño%20de%20imágenes%20para%20ciegos%2C%20material%20didáctico%20para%20niños%20con%20discapacidad%20visual..pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fundación Trilema. (2013). *Rutinas de pensamiento: rutinas fundamentales*. Slideshare. Recuperado de <https://www.slideshare.net/FundacionTrilema/presentations>

- García, N., Cañas, M. & Pinedo, R. (2017). Métodos de evaluación de rutinas del pensamiento: aplicaciones en diferentes etapas educativas. Edita: SCINFOPER. *Temas actuales de investigación en las áreas de la Salud y la Educación*. (pp. 237-247). Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/321331469\\_Metodos\\_de\\_evaluacion\\_de\\_rutinas\\_del\\_pensamiento\\_aplicaciones\\_en\\_diferentes\\_etapas\\_educativas](https://www.researchgate.net/publication/321331469_Metodos_de_evaluacion_de_rutinas_del_pensamiento_aplicaciones_en_diferentes_etapas_educativas)
- García-Martín, N., & Gil, C. (2020). ¿En qué consiste el enfoque del Pensamiento Visible? (Apuntes Módulo 1 MOOC Pensamiento visible para la docencia). MiriadaX y Universidad de Valladolid
- Grupo Social ONCE (2021) La discapacidad visual. Recuperado de <https://www.once.es/dejanos-ayudarte/la-discapacidad-visual>
- Hernández, M<sup>a</sup>. C. (2020) Educar en el arte. *Expresión y comunicación plástica y audiovisual*. (p. 1). Universidad de Valladolid. Segovia.
- Hernández, M. y Sánchez, M. (2000) *Educación artística y arte infantil*. Recuperado de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=oJgZZyI\\_qFMC&oi=fnd&pg=PA399&dq=arte+y+educacion+infantil&ots=LpYdMCEqiC&sig=ubNenpRTiQz7FqFSLeBMVyhG1q8#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=oJgZZyI_qFMC&oi=fnd&pg=PA399&dq=arte+y+educacion+infantil&ots=LpYdMCEqiC&sig=ubNenpRTiQz7FqFSLeBMVyhG1q8#v=onepage&q&f=false)
- Kohl, M. A. (1997) *Arte infantil: Actividades de expresión plástica para 3-6 años*. Recuperado de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=9OcZmai\\_hBAC&oi=fnd&pg=PA9&dq=arte+en+infantil&ots=57x2VvcYmQ&sig=B4lc-n\\_RtXXaXPjyVsV\\_G3P4t4E#v=onepage&q=arte%20en%20infantil&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=9OcZmai_hBAC&oi=fnd&pg=PA9&dq=arte+en+infantil&ots=57x2VvcYmQ&sig=B4lc-n_RtXXaXPjyVsV_G3P4t4E#v=onepage&q=arte%20en%20infantil&f=false)
- Lino, G. (2012, 4 octubre). *Orientaciones para trabajar con alumnos ciegos o con discapacidades visuales*. [Web log post]. Recuperado de <https://actividadesinfantil.com/archives/5726>
- Malaguzzi, L. (2014). *La Educación Infantil en Reggio Emilia*. Recuperado de <https://elibro-net.ponton.uva.es/es/ereader/uva/61950>

- MECD. (2013) Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Publicada en *BOE* en 10 de diciembre de 2013. España.
- Méndez, V. (2011, 2 de noviembre). Pintura sensorial: Una forma diferente de acceder al arte. *Fundación ONCE América Latina FOAL*. Recuperado de <https://www.foal.es/es/entrevistas/pintura-sensorial-una-forma-diferente-de-acceder-al-arte>
- Mezquita, R. (2016, 9 de marzo) Boli que transforma cualquier superficie en papel. *El Mundo*. Recuperado de <https://www.elmundo.es/papel/todologia/2016/03/09/56dd69e1268e3ee1598b462d.html>
- Morales, M. & Restrepo, I. (2015). Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje. *Infancias Imágenes*, 14(2), 89-100, 1657-9089.
- OMS (2019, 8 de octubre) El primer informe mundial sobre la visión. *La OMS prensa*. Recuperado de <https://www.who.int/es/news/item/08-10-2019-who-launches-first-world-report-on-vision>
- ONCE (1998, junio) El centro universitario de asesoramiento y apoyo al estudiante con discapacidad de la Universidad de Valencia. *Integración. Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 27, pp. 3-70. Recuperado de <https://www.once.es/dejanos-ayudarte/la-discapacidad-visual/revista-integracion/1998-integracion-26-28/numero-27-de-la-revista-integracion/view>
- ONCE (2011) Discapacidad visual y autonomía personal. Enfoque práctico de la rehabilitación. Editorial Manuales S.A. Madrid.
- Palacio, L. (2006) El valor del arte en el proceso educativo. *Universidad Autónoma Metropolitana*. 46, p.0. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/340/34004607.pdf>

- Peña, P. (2011). *Recursos de ayuda a la discapacidad*. [Web log post]. Recuperado de <http://recursosmaterialesdiscapacidad.blogspot.com/2009/02/compendio-de-recursos-y-ayudas.html>
- Perkins, D. (1997). ¿Cómo hacer visible el pensamiento? *Escuela de Graduados de la Universidad de Harvard*. Traducido por Patricia León y María Ximena Barrera, pp. 1-4. Recuperado de [http://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2017/11/perkins\\_david\\_como\\_hacer\\_visible\\_el\\_pensamiento.pdf](http://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2017/11/perkins_david_como_hacer_visible_el_pensamiento.pdf)
- Poveda, L (2003). *La educación plástica de los alumnos con discapacidad visual*. Recuperado de [https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO7070/educacion\\_plastica\\_Alumnos\\_discap\\_visual.pdf](https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO7070/educacion_plastica_Alumnos_discap_visual.pdf)
- Punch, K. (2003). *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative*. London: Sage. Recuperado de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=G2fOAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Punch,+K.+\(2003\).+Introduction+to+Social+Research:+Quantitative+and+Qualitative.+London:+Sage&ots=j3vFEedKrv&sig=HwCP0YGYGqe9hDRFYGzlv9dTtxE#v=onepage&q=Punch%2C%20K.%20\(2003\).%20Introduction%20to%20Social%20Research%3A%20Quantitative%20and%20Qualitative.%200London%3A%20Sage&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=G2fOAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Punch,+K.+(2003).+Introduction+to+Social+Research:+Quantitative+and+Qualitative.+London:+Sage&ots=j3vFEedKrv&sig=HwCP0YGYGqe9hDRFYGzlv9dTtxE#v=onepage&q=Punch%2C%20K.%20(2003).%20Introduction%20to%20Social%20Research%3A%20Quantitative%20and%20Qualitative.%200London%3A%20Sage&f=false)
- Ramírez, P., Romero, Y., & Barreto, C. H. (2017, 9 – 11 de octubre). Taller: rutinas de pensamiento y formación de maestros. *Bio-grafia. Escritos sobre la Biología y su Enseñanza*, pp. 1520-1526. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/7332/5988>
- Ritchhart, R. Church, M. & Morrison, K. (2011). *Making Thinking Visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. Recuperado de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=dv8QVX9CoOoC&oi=fnd&pg=PA51&dq=itchart,+R.++Church,+M.+%26++Morrison,+K.++\(2011\).+Makin](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=dv8QVX9CoOoC&oi=fnd&pg=PA51&dq=itchart,+R.++Church,+M.+%26++Morrison,+K.++(2011).+Makin)

[g++Thinking+Visible:+How++to+promote+engagement,+understanding,+and+independence+for+all+learners.+San+Francisco,+Jossey-Bass&ots=4qBmoTSLZk&sig=2lie-Zz5gNNL\\_TXFyemKePHebpA#v=onepage&q&f=false](#)

Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós. Recuperado de <https://www.canaverales.edu.co/wp-content/uploads/2020/08/RITCHHART-Hacer-visible-el-pensamiento.pdf>

Ritchhart, R., & Church, M. (2020). *The Power of Making Thinking Visible: Practices to Engage and Empower All Learners*. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=SQbZDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP9&dq=ritchhart+and+church+2020&ots=qg08cSOdZh&sig=OkPHFVD6gRXX9bcanc-jPKm7raU#v=onepage&q=ritchhart%20and%20church%202020&f=false>

Romero, B. L. (2004). Arte terapia. Otra forma de curar. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (10), 101-110. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044648>

Rosselló, A., Baute, B., Ríos, M., Rodríguez, S., Quintero, M., & Lázaro, Y. (2013). Estimulación temprana en niños con baja visión. *Revista habanera de ciencias médicas*. 112 (4). Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s1729-519x2013000400018](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1729-519x2013000400018)

Salmon, A. K. (2016, 1 de febrero). El desarrollo del pensamiento en el niño para escuchar, hablar, leer y escribir. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*. 5 (1). Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/318085518\\_El\\_desarrollo\\_del\\_pensamiento\\_en\\_el\\_nino\\_para\\_escuchar\\_hablar\\_leer\\_y\\_escribir](https://www.researchgate.net/publication/318085518_El_desarrollo_del_pensamiento_en_el_nino_para_escuchar_hablar_leer_y_escribir)

- Sánchez, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*. 2(40). Recuperado de [http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4402/Discapacidad\\_familia\\_y%20\\_logro\\_escolar.pdf?sequence=1&rd=0031361154003720](http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4402/Discapacidad_familia_y%20_logro_escolar.pdf?sequence=1&rd=0031361154003720)
- Sánchez, Y. (2015). *Educación artística para personas con discapacidad visual en la escuela inclusiva*. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid, Valladolid. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/211097903.pdf>
- Tishman, S., & Palmer, P. (2005). Pensamiento Visible. *Leadership Compass*, 1-3. Recuperado de <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/01/DOC2-estrategias-pens-visible.pdf>
- UNIR (2020,11 de febrero) Niños con discapacidad visual: cómo atender sus necesidades educativas en aula. *UNIR Revista*. Recuperado de <https://www.unir.net/educacion/revista/discapacidad-visual-en-el-aula/>
- Villar, L. Á. & Ozkoidi, A. (2014). Sintiendo el arte contemporáneo: explorando el arte desde los diferentes sentidos. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual*, 63, 7-24. Recuperado de <https://www.once.es/dejanos-ayudarte/la-discapacidad-visual/revista-integracion/2014-integracion-63-64/numero-63/63-01-villar-ozkoidi-sintiendo-el-arte.pdf/view>
- Villareal, M<sup>a</sup>. T., Guzmán, A. & Jaime, M. (2017, enero-abril). Taller de plástica experimental para invidentes “Manos Mágicas”. *Cultura Científica y Tecnología*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7177670>
- Zaslascky, M. F. (2018). *Las personas con discapacidad visual y el acceso al arte. Estudio de casos de prácticas inclusivas: claves y estrategias para la incorporación de recursos accesibles en producciones artísticas*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Jaén, España. Recuperado de [http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/5503/Las\\_personas\\_con\\_discapacidad\\_visual\\_y\\_el\\_acceso\\_al\\_arte.pdf?sequence=1](http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/5503/Las_personas_con_discapacidad_visual_y_el_acceso_al_arte.pdf?sequence=1)

# ANEXOS

## Anexo I. Respuestas cuestionario a maestros de Educación Infantil.

El cuestionario realizado a maestros de Educación Infantil se encuentra en el [pinchando aquí](#) .Las respuestas de dicho cuestionario fueron las siguientes:

Como maestr@, ¿Qué es para ti la Educación Artística?

12 respuestas

Un lenguaje a través del cual se puede expresar ideas, emociones, pensamientos... favorece la creatividad y el conocimiento de obras artísticas y personas impotentes en la historia

El arte es una parte importante de la educación que contribuye al desarrollo de ciertas habilidades y capacidades necesarias en el niño para su integración.

Enseñar a los niños a conocer su entorno mediante el arte. Desarrollar la alfabetización visual. Dotar de contenido a las destrezas manuales.

La educación artística forma parte de un gran todo dentro de la educación. Dentro de la educación infantil además es una herramienta básica para alcanzar conceptos así como para crecer en lo referente a la psicomotricidad fina.

Una disciplina que desarrolla el lenguaje plástico y que sirve de medio para aprender otras disciplinas.

Un medio de expresión

Una herramienta que permite la expresion de sentimientos y emociones

Un conjunto de destrezas a desarrollar en el ámbito de la música y las artes plásticas

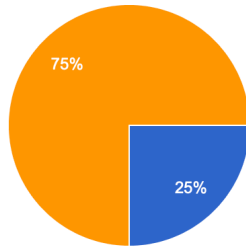
Es el área en el que los alumnos deberán desarrollar su creatividad e imaginación al máximo. Saber expresarse sus sentimientos a partir de cualquier producto, artefacto o su propia manera de transmitir sus emociones.

Modo de expresión, de compartir y de terapia.

Crestividaf, desarrollo, emoción

Consideras que en Educación Infantil la Educación Artística es:

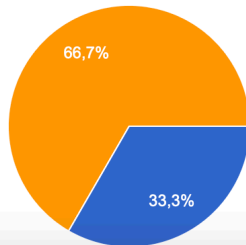
12 respuestas



- Un aprendizaje práctico, manual.
- Un aprendizaje conceptual.
- Un aprendizaje práctico y conceptual

¿Cómo crees que debería ser la Educación Artística en Educación Infantil?

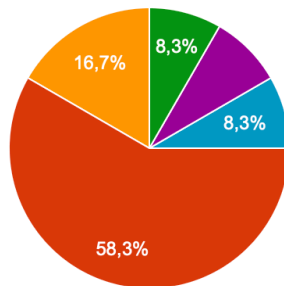
12 respuestas



- Un aprendizaje manual
- Un aprendizaje conceptual
- Un aprendizaje manual y conceptual.

¿Consideras que la Educación Artística tiene la suficiente presencialidad?

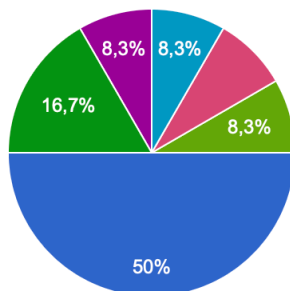
12 respuestas



- SÍ, es suficiente el tiempo que se emplea a esta asignatura.
- No, es insuficiente y emplearía más horas a impartir esta asignatura
- En Infantil es todo muy globalizado, y aunque no estes trabajando ed artístico...
- En educación infantil la presencialidad siempre va a depender de la estructur...
- Depende del método aplicado en el a...
- Debería estar dentro de un ámbito did...

¿Cómo maestr@, crees que un niño con dificultades visuales puede o debe estar en un aula ordinaria?

12 respuestas

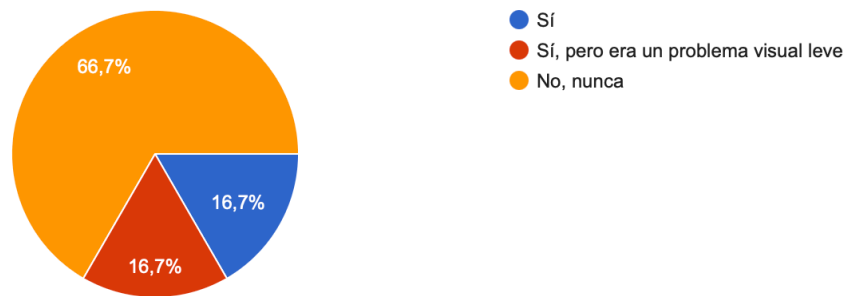


- SÍ, puede y debe estar en el aula
- Puede, pero debería estar en un centro especializado
- No, ni puede ni debe estar en un aula ordinaria
- Si, con el apoyo necesario para poder...
- Puede y debe estar en el aula ordinari...
- SÍ, con los apoyos y recursos adecuados
- SÍ puede y sí los padres quieren debe...
- Debería poder elegir



¿Alguna vez te has encontrado en el aula impartiendo Educación Artística a un alumno con discapacidad visual o algún tipo de problema visual?

12 respuestas



En caso de que la respuesta anterior fuese SÍ ¿Qué tipo de adaptaciones realizaste en el aula?

4 respuestas

Adaptación del currículum, de los materiales que utilizaba (con ayuda de una persona que trabajaba para la ONCE) y adaptación del acceso ( su colocación en el aula, en la fila, etc)

Me aseguré de que comprendiese cuando y como se iba a utilizar cada material, y de que tuviese un lugar apropiado para poder ver y comprender las explicaciones.

En los espacios,el mobiliario, su situación en el aula para facilitar su aprendizaje,apoyos externos, adecuación de materiales y recursos...

En caso de que NO te hayas encontrado ningún alumno con estas características ¿Que tipo de adaptaciones realizarías en el aula ?

8 respuestas

En el centro, en el aula, con el alumno y la familia (material, espacio, organización, acceso), sobre todo en metodología.

Difícil la verdad. Ampliar las imágenes que se utilizan.

Una de ellas sería ampliar las hojas que se vayan a utilizar, situarle cerca de la ventana y de la pizarra...

De acceso sobre todo mucha informacion oral

De movilidad, espacios amplios y apoyos táctiles

Recursos que puedan tocarse  
Recursos para poder expresar sus emociones a través de otros materiales

Espacios fijos, tener muy en cuenta los relieves, cuentos en braille, trabajar con música y olores

Espacios, ubicaciones...

¿Qué contenidos sobre Educación Artística crees que son los más adecuados para trabajar en un aula donde se encuentra algún alumno con discapacidad visual?

12 respuestas

Depende de la discapacidad, pero los más adecuados serían los que pueda desarrollar por el tacto, diferentes texturas y todo tipo de conocimientos artísticos como el resto; pintores, escultores, cuadros y obras más importantes

Contenidos del currículum y los específicos (auditivos y visuales).

Todos. Principalmente los que promueven más otros sentidos.

Todos, ya que el aprendizaje manual siempre va a favorecer y a completar la información.

Diferentes técnicas plásticas y materiales, a través de canales táctiles y auditivos para favorecer su aprendizaje

Las texturas, las técnicas artísticas...

Texturas

Las disciplinas manuales, esculturas, arcillas, etc

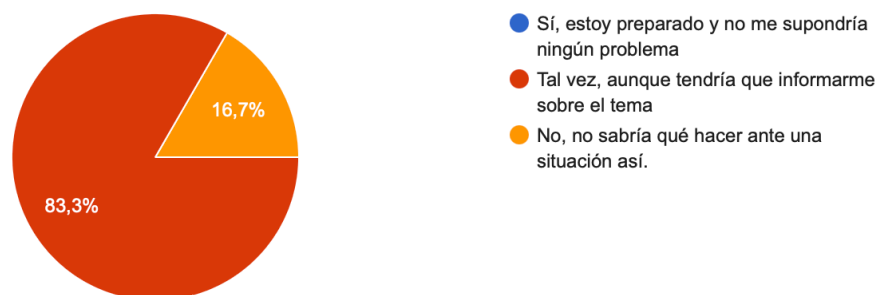
Las obras de arte

Todos

Sensoriales, auditivos, teatrales, cantos...

¿Piensas que estas lo suficientemente preparad@ para abordar una situación de este tipo si se diese el caso?

12 respuestas



Se sabe que la enseñanza de Educación Artística aporta múltiples beneficios. ¿Qué beneficios crees que le aportaría dicha enseñanza a un alumno con discapacidad visual?

12 respuestas

Potenciar otros sentidos

Confianza, información, competencias para la vida, autosuficiencia.

Los mismos que a los demás alumnos

El descubrimiento a través de los sentidos ya que puede manipular diferentes materiales, texturas...

Considero que los mismos, ya que es una herramienta muy util para la integracion

Capacidad de conocer mejor el mundo q lo rodea y facilitar la abstracción

Vnjhh

Los mismos que al resto.

Más estímulos.

¿Qué tipo de materiales piensas que serían los más idóneos para enseñar Educación Artística a un niño con discapacidad visual?

12 respuestas

Todos los que le ayuden a expresarse y a crear, especialmente las diferentes texturas

Para lectoescritura, sistema Braille; materiales didácticos motivadores y que favorezcan el aprendizaje significativo; materiales lúdicos elaborados que permitan el juego de todos.

Manipulativos. Sensaciones.

Cualquiera, siempre que la enseñanza se adapte a sus capacidades.

Materiales fáciles de manejar y reconocibles por diferentes canales

Pinceles, esponjas, pintar con las manos, plastilina...

Todo aquel que trabaje diferentes texturas

Táctiles

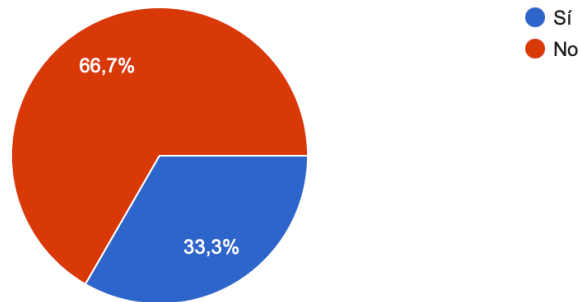
Los relieves

Barro, material reciclado, arena, piedras...

Cualquiera que no implique la visión

### ¿Sabes en qué consiste el Pensamiento Visible?

12 respuestas



### En caso de que la respuesta sea Sí. ¿Lo pones o has puesto en práctica en un aula?

5 respuestas



### ¿Ves factible enseñar Arte a través de rutinas de pensamiento? ¿Por qué?

12 respuestas

No lo sé, me informaré

Las rutinas de pensamiento son viables para todos los alumnos por lo que todos los aprendizajes se pueden desarrollar de forma general y particular.

Sí, pero no sabría cómo a un alumno con problemas visuales

Depende, tanto de la edad (ya que en el pensamiento visibles partes de conocimientos previos) como del contenido a enseñar.

Sí, es una estrategia como cualquier otra

Sí, a partir de una idea podemos abordar varios contenidos

No entiendo muy bien a que se refiere

Es difícil, pero con constancia se puede

De la misma manera que la Educación Artística, está probado que el uso de rutinas de pensamiento beneficia gratamente en Educación Infantil. ¿Qué tipo de rutinas usarías para enseñar Educación Artística en un aula donde se encuentra un alumno con discapacidad visual?

12 respuestas

Tocó Siento Me pregunto (una nueva que te propongo. Una adaptación).

Depende del grado de discapacidad.

En vez de utilizar la rutina de ver/observar, la cambiaría por tocar o escuchar.

Rutinas de percepción, de expresión creativa...

Dinamicas que trabajen con diferentes partes del cuerpo (dibujo con pies, manos, uso de pinceles con boca, etc.)

Lo valolaria según el caso y el grupo

Pienso Me pregunto y Dibujo

Tocar tocar y tocar

Cualquiera adaptada