



---

# **Universidad de Valladolid**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**CAMPUS DE SEGOVIA**

**GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**TRABAJO DE FIN DE GRADO**

**La Educación Artística en Infantil basada en las  
Inteligencias Múltiples**

**Alumna:** Irene Rojo Gil

**Tutor:** Jesús Félix Pascual Molina

**Junio 2014**



## **RESUMEN**

En el presente trabajo se realiza una propuesta de intervención educativa en el área de la Expresión Artística en Educación Infantil tomando como base la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner.

Con el diseño de las diferentes actividades quiero introducir en el aula una metodología diferente que nos permita trabajar el arte desde un enfoque innovador para favorecer en el niño el desarrollo cognitivo de dicha competencia.

## **ABSTRACT**

In this work is made a proposal for educational intervention in the area of Artistic Expression in early childhood education, based on Gardner's theory of multiple intelligences.

With the design of the different activities I aim to introduce into the classroom a different methodology that allows us to use art in an innovative way to promote the child's cognitive development.

## **PALABRAS CLAVE**

Educación artística, inteligencia visoespacial, creatividad, estrategias didácticas, técnicas de aprender.

## **KEYWORDS**

Arts Education, visuospatial intelligence, creativity, teaching strategies, learning techniques.



# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>7</b>
<b>2. OBJETIVOS.....</b>	<b>9</b>
<b>3. JUSTIFICACIÓN.....</b>	<b>10</b>
<b>4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES.....</b>	<b>12</b>
4.1. OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA.....	12
4.2. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL CURRÍCULO .....	13
4.3. ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE DESARROLLAR LA EXPRESIÓN PLÁSTICA EN INFANTIL? .....	16
4.4. LA DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA .....	21
4.5. LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES DE GARDNER.....	27
<b>5. DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN LA ETAPA DE INFANTIL .....</b>	<b>33</b>
5.1. JUSTIFICACIÓN .....	33
5.2. A QUIÉN VA DIRIGIDO .....	33
5.3. OBJETIVOS .....	34
5.4. CONTENIDOS .....	36
5.5. METODOLOGÍA.....	37
5.6. TEMPORALIZACIÓN .....	43
5.7. MATERIALES .....	43
5.8. ACTIVIDADES .....	44
5.9. EVALUACIÓN .....	54
<b>6. CONCLUSIONES.....</b>	<b>56</b>
<b>7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>59</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>61</b>



# 1. INTRODUCCIÓN

El arte está presente en nuestras vidas y en nuestro entorno. Las manifestaciones artísticas y la creatividad forman parte de la naturaleza del ser humano. En la sociedad actual, donde imperan las nuevas tecnologías, el área de las artes plásticas tradicionales se ha enriquecido con el aporte de expresiones que proceden de diferentes medios de comunicación visual, provocando que la imagen forme parte de nosotros.

Por otra parte, las obras de arte forman por sí mismas, documentos importantes y testimonios históricos, imprescindibles para conocer el funcionamiento de las sociedades a la vez que influyen en su transformación.

Por ello, es fundamental el estudio de las obras de arte. No sólo para aprender los procesos de creación sino para apreciarlo de forma contextualizada. Y como educadores, debemos esforzarnos por que se reconozca la importancia de la Educación Artística para el desarrollo integral de la persona.

Una verdadera educación de calidad debe ofrecer un plan de estudios donde se reconozca la Educación Artística como una disciplina más, sin menospreciarla, y que no sea vista como una materia fácil.

Para favorecer el talento artístico la escuela debe integrar programas para motivar a los alumnos a apreciar el valor estético de la obra de arte. Las tareas artísticas son muy distintas de lo que ahora se está enseñando en los colegios: desarrollan la habilidad para juzgar, para valorar, para experimentar. Y la escuela debe aproximarse a las artes integrándolas en todas las asignaturas como eje transversal del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En mi Trabajo de Fin de Grado, pretendo ofrecer una visión general de cómo son consideradas las artes y cómo deberían considerarse. Básicamente se estructura en dos partes: una parte teórica donde expongo fundamentos teóricos y antecedentes de la educación artística, y otra parte práctica, donde planteo una propuesta de intervención educativa en esta área.

En la primera parte, mostraré cuáles son los objetivos de la Educación Artística; analizaré cómo se ha concebido esta área en el currículo, desde que surgió como disciplina hasta ahora, haciendo una crítica personal; expondré las razones por la que es

importante desarrollar la educación artística en las aulas; continuaré exponiendo la didáctica de la educación artística, tanto desde el punto de vista del profesor como del alumno; y por último, finalizaré con la teoría en la que me baso para las actividades que planteo en la segunda parte, es decir, la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner.

En la segunda parte, plantearé objetivos, contenidos, metodología, actividades y todos los recursos necesarios para llevar a cabo una propuesta práctica en el aula, desde que se inicia hasta que se acaba, incluyendo las diferentes técnicas de la teoría de las IM, que distinguen este proyecto de otros, y todo el proceso de evaluación.

Para finalizar mi TFG, reuniré una serie de conclusiones a las que he llegado, una vez estudiados todos los factores que condicionan el hecho de llevar al aula un área tan importante como es la Educación Artística.



## 2. OBJETIVOS

Los objetivos principales de este trabajo son los siguientes:

- ✓ Analizar la evolución que ha sufrido la Educación Artística en nuestras escuelas.
- ✓ Desterrar la idea de que las artes son operaciones realizadas únicamente con las manos que plantean pocas exigencias desde el punto de vista intelectual.
- ✓ Justificar la importancia de desarrollar la expresión plástica en la etapa de Infantil.
- ✓ Abordar la educación artística como una forma de competencia que desarrolla la inteligencia visoespacial del niño.
- ✓ Conocer diversas técnicas y procedimientos para enseñar y favorecer el desarrollo de la inteligencia visoespacial a través de los contenidos curriculares en un aula de infantil.
- ✓ Realizar una propuesta de intervención educativa en arte a lo largo de un curso, que permita a los niños de 3 a 6 años desarrollar al máximo todo su potencial a través de un aprendizaje activo.

### 3. JUSTIFICACIÓN

Tradicionalmente, se ha situado la enseñanza de las artes en una posición marginal. Las escuelas consideran que su misión es fomentar el desarrollo del intelecto. Las materias “duras” como matemáticas y ciencias se consideran recursos básicos para este desarrollo y los procesos de lectura, escritura y cálculo se consideran los medios más idóneos para cultivar la mente. Aunque en algunas escuelas las artes se encuentran teóricamente entre las llamadas materias básicas, existe una gran ambivalencia en relación con su lugar en el currículo. Nadie quiere ser tenido por un ignorante, pero al mismo tiempo se ofrecen los lugares de privilegio a otras materias. Las artes se consideran agradables, pero no necesarias (Eisner, 2004).

Muchos las consideran operaciones realizadas con las manos que son más emotivas que reflexivas y que tienen poco que ver con la mente. Por ejemplo, para la mayoría, una escultura de arcilla hecha por un niño, no es más que eso: una escultura de arcilla; pero para un enseñante de arte, esa escultura es mucho más que una oportunidad para que el niño juegue con arcilla. Su diseño es una invitación para que el niño use su mente de una manera muy concreta: es una oportunidad para imaginar y plasmar las imágenes que la imaginación ofrece. Es una oportunidad de desarrollar sensibilidad a las posibilidades que ofrece la arcilla y a las maneras de poder trabajarla, y es una oportunidad de aprender a ver las formas tridimensionales y de hacer juicios sobre las relaciones entre estas formas. Por otra parte, con esta escultura de arcilla, el enseñante puede demostrar a los padres el desarrollo cognitivo que ha experimentado el niño, ya que la prueba de este desarrollo se plasma en lo que el niño hace y en lo que puede ver y decir sobre la obra (Eisner, 2004).

Por eso hemos de cambiar la noción de que las artes plantean pocas exigencias desde el punto de vista intelectual. Muchas de las formas de pensamiento más complejas tienen lugar cuando los estudiantes trabajan de una manera significativa en la creación de imágenes, sean visuales, coreográficas, musicales, literarias o poéticas, o simplemente tienen la posibilidad de poder apreciarlas. La capacidad de crear una forma de experiencia que se pueda considerar estética requiere una mente que anime nuestra capacidad de imaginación y que estimule nuestra capacidad de vivir experiencias saturadas de emociones (Eisner, 2004).

Como dice Eisner en su obra *El arte y la creación de la mente* (2004), “Lo que vemos no es simplemente una función de lo que tomamos del mundo, sino de lo que pensamos de ello” (p. 51).

El arte es un lenguaje que tiene para el niño la ventaja de no estar hecho de signos abstractos, como las letras por ejemplo, sino de imágenes que se entienden mediante una codificación muy cercana a los lenguajes naturales. El niño manipulando y transformando la materia, fácilmente investiga y se expresa. Teniendo en cuenta que los niños poseen, de manera innata, un impulso espontáneo para la creación plástica y, teniendo en cuenta el desarrollo evolutivo de los niños en sus primeros niveles de escolarización, podemos decir que la educación artística es beneficiosa para su educación integral y para una potenciación de su futuro; en general, aporta un enriquecimiento que redunda en todos los otros aspectos de la educación. Gracias a ella, el niño va a poder desarrollar su fantasía, su creatividad, el juicio crítico, la motricidad, aspectos visuales, táctiles, sensitivos, y al mismo tiempo intelectivos, y todo ello en un contexto lúdico y gratificante.

Como maestra en un centro de Educación Infantil, he podido comprobar a través de mis experiencias con diversos métodos educativos, la gran carencia que ofrecen en cuanto a Educación Artística. Muchos de ellos incluyen únicamente una ficha o dos de Plástica, algunos incluso al final del cuaderno, desvinculándolo por completo con el resto del centro de aprendizaje, y cuyo único objetivo parece ser decorativo, cuando en realidad estas actividades deberían estar completamente integradas y relacionadas con las diversas áreas de Infantil para que puedan ser significativas para los niños.

Este año he tenido la suerte de poder aplicar a mis alumnos un método basado en las Inteligencias Múltiples de Gardner, que precisamente, cubre esta carencia y muchas otras que las maestras implicadas en un aprendizaje constructivo y verdaderamente significativo luchamos por obtener. No queremos fichas, queremos experiencias.

Por ello justifico la elección de este tema; porque quiero dar a conocer a otras maestras, futuras maestras o cualquier otra persona interesada en la Didáctica de la Educación Artística la importancia de esta área en el desarrollo cognitivo del niño, y a la vez, ofrecer una propuesta de intervención educativa para poder llevar al aula.

## **4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES**

### **4.1. OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

Uno de los principales objetivos de la educación artística es fomentar la capacidad del niño para desarrollar la mente por medio de la experiencia que surge de la creación o la percepción de formas expresivas. Hemos de procurar que los niños aprendan a prestar atención a las cualidades que crean, fomentar en ellos el deseo de crear imágenes visuales y permitirles obtener, en un entorno evolutivamente adecuado, las aptitudes que les permitan trabajar eficazmente con el material.

La educación es un proceso en el que aprendemos a ser los arquitectos de nuestra propia experiencia, y en consecuencia, a crearnos a nosotros mismos. En este sentido, las artes tienen unas contribuciones muy claras que hacer a este objetivo mediante su énfasis en la expresión de la individualidad y mediante el ejercicio y el desarrollo de la capacidad de imaginación.

Eisner (2004), presenta su concepción de la Educación Artística en función de cinco principios:

- a) Primer principio: Lo que tienen las artes de distintivo posee un valor intrínseco. Las artes plásticas hacen visibles aspectos del mundo que otras formas de visión no pueden revelar.
- b) Segundo principio: Los programas de educación artística deberían intentar fomentar el desarrollo de la inteligencia artística. No hay ninguna razón teórica de peso para asignar en exclusiva el ejercicio de la inteligencia a quienes usan bien el lenguaje o los números o destacan en las tareas escolares tradicionales. La inteligencia humana adopta muchas formas y cada una de ellas sirve a fines sociales y culturales importantes.
- c) Tercer principio: La educación artística debería ayudar a los estudiantes a aprender a crear y a experimentar las características estéticas de las imágenes y a comprender su relación con la cultura de la que forman parte.
- d) Cuarto principio: La educación artística debería ayudar a los estudiantes a ser conscientes de su propia individualidad. En muchas materias, como la ortografía

o la aritmética es necesaria la uniformidad de resultados. Sin embargo, las artes siguen una línea diferente. En la mayoría de ellas buscamos diversidad de resultados, buscamos maneras de personalizar la visión y el significado.

- e) Quinto principio: Los programas de educación artística deberían procurar que los estudiantes tengan formas estéticas de experiencia en la vida cotidiana.

## **4.2. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL CURRÍCULO**

Si hacemos un breve repaso de la realidad de la educación artística en las escuelas occidentales desde el siglo pasado, podemos ver que en los años 60, se basaba en dibujar y producir imágenes, lo cual no tenía nada que ver con la adquisición de conocimientos. La educación artística era más bien un pasatiempo donde se realizaban una serie de trabajos manuales y donde, muchas veces, los que sobresalían eran los considerados como “tontos” de la clase (Acaso, 2009).

Las manualidades o procesos de creación con las manos, forman parte de la educación artística, pero no lo son todo. La enseñanza de las artes y la cultura visual se relaciona con el conocimiento, el intelecto, los procesos mentales, y no sólo los manuales, con enseñar a ver y a hacer con la cabeza y con las manos, y no sólo a enseñar a hacer con las manos.

Debido a que el lenguaje visual no está relacionado con las ciencias y no es considerado como un tipo de conocimiento de carácter intelectual, todo aquello que tiene que ver sólo con él, se vincula con la expresión, el sentimiento, la fuerza de los colores... Es decir, con la imaginación, la fantasía, la liberación. Es aquí donde nace la “Autoexpresión Creadora”.

En nuestro país, la “autoexpresión creadora” que se había dejado notar con intensidad en las aulas de plástica desde finales de los años 60 fue complementada en los años 80 con la “Educación en el lenguaje visual”, pero a finales de la década de los 90, una vez experimentada a fondo esta opción pedagógica, se proponen nuevos horizontes para la Educación Artística. Una de las propuestas que más expectativa tiene en nuestro país es la EACD, Educación Artística Como Disciplina.

Parece ser que la idea original (EABD, Enseñanza del Arte Basada en las Disciplinas), nace del Seminario sobre investigación y desarrollo del currículum en Educación Artística que se celebró en la Universidad Estatal de Pensilvania en 1965, donde se planteó la base teórica sobre la que habría de asentarse. Se trataba de una adaptación de la teoría de la estructura disciplinar de Bruner (1960) al campo del arte, el cual argumentaba que los estudiantes aprenden mejor una disciplina cuando la experimentan, lo cual llevó a los asistentes a reflexionar sobre la posibilidad de cristalizar el conocimiento artístico en una trama interdisciplinaria más que en una disciplina, a partir de la cual diseñar un currículum que pudiera adaptarse a la escuela obligatoria.<sup>1</sup>

Apoyada por abundantes fondos federales, la reforma del currículo de ciencias y matemáticas pronto se puso en marcha. No se destinaron cantidades comparables al desarrollo curricular en el campo de las artes, pero las ideas de Bruner también parecían tener mucho sentido para los enseñantes de arte. El resultado fue el desarrollo de una concepción de los currículos de arte que examinaba las artes en función de sus disciplinas componentes. Los enseñantes de arte encontraron estas disciplinas en los estudios artísticos, en la historia del arte, en la crítica del arte y en la estética. Era un concepto del currículo con el que los enseñantes de arte esperaban devolver la sustancia y el rigor a lo que en general se tenía por una materia “blanda”. Desde los años noventa, la EABD ha sido el modelo dominante en los EEUU para el desarrollo de los currículos dedicados a la enseñanza de las artes plásticas. Este enfoque no sólo debe mucho a Jerome Bruner, sino también al trabajo de Manuel Barkan (1962), una importante figura en la enseñanza del arte en los años sesenta.

En las artes plásticas, la EABD se dirige a cuatro objetivos principales: ayudar a los estudiantes a desarrollar la imaginación y adquirir las aptitudes necesarias para una ejecución artística de calidad, ayudar a los estudiantes a aprender a observar las cualidades del arte que ven y a hablar de ellas, ayudar a los estudiantes a comprender el contexto histórico y cultural en el que se crea el arte, y por último, abordar cuestiones relacionadas con los valores que el arte ofrece.

---

<sup>1</sup> La orientación llamada “enseñanza del arte basada en las disciplinas” (EABD) se originó en el *Pennsylvania State Seminar for Research and Curriculum Development* celebrado en septiembre de 1965. Las ideas básicas de la EABD se encuentran en Jerome Bruner, *The Process of Education*, Cambridge, Cambridge University Press, 1960.

Los defensores de la EABD sostienen que es un enfoque a la educación artística más exhaustivo que otros métodos porque aborda las cuatro cosas que hacen las personas en relación con el arte: crearlo, apreciar sus cualidades, encontrar su lugar en la cultura y en el tiempo, y exponer y justificar sus juicios acerca de su naturaleza, sus méritos y su importancia.

Si el objetivo de la Educación Artística había estado presidido desde principios de siglo por los intereses del niño y por el desarrollo de su capacidad creadora, ahora iba a estarlo por el interés del adulto en enseñar al niño lo que es el arte, lo que significa para su vida y para la vida del mundo en que vive.

Si somos realistas y tenemos conciencia de la dedicación horaria real de la Educación Artística en el actual sistema educativo, veremos que no es posible acceder a esta alternativa interdisciplinar de la EABD sin modificar la actual dedicación exhaustiva a la instrucción en técnicas, materiales y lectura de imágenes. La única solución posible es sacrificar el programa tradicional vigente y contrarrestar la falta de dedicación horaria con una rigurosa programación de ciclo, en la que se creen unidades muy bien tramadas que tengan presente la convivencia de todos estos aspectos con el objetivo final de que el niño vaya asimilando el conocimiento artístico como una experiencia estética, globalizadora e integral por definición.

En las instituciones educativas, las actividades relacionadas con la cultura y las artes visuales siguen siendo actividades desvinculadas del pensamiento, de lo intelectual, de los retos, del placer, donde parece que sólo se ejercitan las manos poniendo en funcionamiento una serie de técnicas más bien poco utilizadas por los creadores visuales del siglo XXI.

Haciendo una crítica de la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, publicada en el Boletín Oficial del Estado el 9 de Diciembre de 2013), resulta impresionante que en la época de hiperdesarrollo del lenguaje visual, esta nueva ley que va a regir la educación en España, el área de la Educación Plástica y visual haya sido reducida hasta prácticamente desaparecer del mapa. Por otra parte, es increíble que en educación infantil y los primeros años de primaria, una franja en la que los estudiantes hacen más uso de la información visual, no haya especialistas en educación artística.

Uno de los principales objetivos de la LOMCE (2013), citado textualmente, sería: “Racionalización de la oferta educativa, reforzando en todas las etapas el aprendizaje de materias instrumentales” (p. 97864). Si lo interpretamos, podemos ver que con el aumento de la ratio y la eliminación de desdobles, precisamente en esas materias instrumentales (Lengua y Matemáticas), en realidad lo que se pretende es por un lado, eliminar las asignaturas más creativas (música, artes plásticas) y por otro, enfocar el estudio a la superación de pruebas externas que sólo valoran estas materias, como el informe PISA. Pero no olvidemos que preparar una prueba, no es lo mismo que aprender (soypublica, 2012).

La LOMCE se centra en las áreas instrumentales, reduce materias, marca mínimos... Todo ello son estrategias que conducen a cerrar más el currículum en torno a las demandas de los mercados, orientados a la selección de los mejores y a la obtención de mano de obra flexible, barata y fácilmente manipulable, sin formación, ni criterio. La formación de cuadros intermedios y directivos queda para el que pueda pagarlo (Universidades y másteres). La adquisición de saberes relevantes no tiene relación directa sólo con el tiempo empleado sino sobre todo, con la forma en que los conocimientos se presentan y se estudian, es decir, con la metodología de trabajo, tema que ni se menciona en todo el anteproyecto. Considerar las enseñanzas musicales, plásticas y visuales como de segunda categoría, es una aberración, máxime si tenemos en cuenta que la creatividad es básica para formar emprendedores, palabra presente en todo el anteproyecto (Llorente, 2013).

### **4.3. ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE DESARROLLAR LA EXPRESIÓN PLÁSTICA EN INFANTIL?**

Hay numerosas razones que justifican la necesidad de desarrollar la expresión plástica en el niño: ésta activa de forma integral procesos de simbolización, expresión y creatividad, los cuales impulsan su avance intelectual, emotivo y creativo. Los veremos a continuación:

#### **4.3.1. Desarrollo intelectual**

Uno de los primeros investigadores sobre la expresión plástica infantil basada en una concepción intelectualista es Pestalozzi (1933), educador ruso que publicó un



método para aprender a dibujar, reconociendo las capacidades del dibujo como método de desarrollo intelectual.

Tras Pestalozzi, aparecen otros estudiosos del arte infantil como Scully, Barnes, Kerschensteiner, Cooke y Dewey, los cuales consideran la expresión plástica infantil como un proceso de simbolización que impulsa el desarrollo intelectual del niño (Acaso, 2000).

Pero la persona que lo demuestra de manera científica es el biólogo suizo Jean Piaget, a través de investigaciones cuantitativas que pone de manifiesto en su tesis *La formación del símbolo en el niño* en 1959. En esta obra, Piaget plantea que el juego es el principal proceso de simbolización que se realiza en la vida e incluye la expresión plástica como un juego más. Y el juego nace como un proceso de imitación donde se manifiesta la inteligencia.

Por tanto, una de las teorías fundamentales que justifican la necesidad de que el niño tenga contacto con la plástica desde edades tempranas es que el dibujo o modelado desarrollan la capacidad intelectual infantil, puesto que forman parte de un proceso de simbolización complejo.

#### **4.3.2. Desarrollo emocional**

Según la teoría de las manifestaciones plásticas infantiles, la plástica se ve como un producto de la necesidad expresiva del niño. Los investigadores que la respaldan son: Richardson, Cane, Cole, Victor D'Amico y Herbert Read.

Esta teoría está principalmente influenciada por el psicoanálisis: sus seguidores tienen la convicción de que la estimulación artística es necesaria para que el niño esté emocionalmente sano, y que la expresión individual influye en la salud mental del niño.

Según Read (1969), los niños dibujan para satisfacer una necesidad de expresión innata. También afirma que el arte infantil no es un fin, sino un medio para liberar su ansiedad, sus miedos, sus problemas... El objetivo central de la obra de Read es vivificar la tesis de que el arte debe ser la base de la educación: "Mi objetivo será demostrar que la función más importante de la educación concierne a la orientación psicológica y por tal motivo reviste fundamental importancia la educación de la sensibilidad estética" (p. 32).

Read vincula continuamente arte y expresión dando por supuesto que las actividades artísticas tienen su origen en la expresión de los sentimientos. Establece que las imágenes son tan importantes como la palabra en la construcción del pensamiento, y desde este punto de vista, la necesidad de alfabetizar visualmente al niño. También, pone de manifiesto la importancia de pensar con imágenes, ya que la imagen comprende un proceso de representación mental.

Por último, Read (1969), desarrolla la idea de la educación artística como vehículo de globalización: “El arte es un modo de integración, el modo de integración más natural para los niños. Es el único modo que puede integrar cabalmente la percepción y el sentimiento. El niño piensa más como el artista que como el lógico. Si el niño aprende a organizar su experiencia mediante el sentido estético es evidente que la educación debería tener como objetivo reforzar y desarrollar tal sentimiento” (p. 80).

#### **4.3.3. Desarrollo creativo**

El enfoque de la educación artística como desarrollo de la creatividad ha sido formulado por dos de los educadores artísticos más influyentes del mundo e investigadores de estudios de la expresión plástica infantil: Lowenfeld y Read.

Ambos creían que las artes son un proceso que emana del espíritu y ofrece una vía de expresión al impulso creativo.

Viktor Lowenfeld, no consideraba las artes visuales como un fin sino como un medio. El estudiante que dibuja o esculpe está desarrollando su creatividad por medio de la liberación de su propia expresión, lo que se traduce en que acaba siendo más creativo y resolutivo en cualquier otra faceta como ser humano, no sólo en su faceta como productor visual (Acaso, 2009).

Para Lowenfeld (1947), la expresión del impulso creativo ofrece un beneficio terapéutico además de educativo:

El niño que usa la actividad creativa como una vía de escape emocional ganará libertad y flexibilidad como resultado de la descarga de tensiones innecesarias. Sin embargo, el niño que se siente frustrado desarrollará inhibiciones, y a causa de ello, sentirá que su personalidad está limitada. El niño que ha desarrollado libertad y flexibilidad de expresión se podrá enfrentar a nuevas situaciones sin problemas,

mientras que el niño inhibido y limitado, acostumbrado a imitar más que a expresarse de una manera creativa, preferirá avanzar siguiendo las pautas establecidas y no será capaz de adaptarse a nuevas situaciones. (p. 7).

Su principal obra, *Desarrollo de la capacidad creadora*, publicada en 1943, recopila y estudia dibujos infantiles durante más de 20 años con el objetivo de educar en las nociones básicas de este medio a los profesores de arte, los maestros de dibujo y los que ejercitan docencia en los jardines de infancia.

Es un método de enseñanza artística progresivo donde se pone en relación la creación artística del niño y su desarrollo integral demostrando cómo el crecimiento general está ligado al desarrollo de la capacidad creadora y viceversa.

Las principales ideas que expone Lowenfeld se pueden reducir en seis puntos:

- El propósito de la expresión plástica es desarrollar la creatividad del niño para conseguir que los individuos sean cada vez más creativos a todos los niveles (no sólo al nivel plástico).
- En la educación artística el arte está considerado como un proceso y no como un fin en sí mismo, de tal manera que no importa el producto final sino el proceso mismo de creación.
- El arte infantil ha de considerarse bajo la idea de que la expresión creadora sólo puede ser comprendida en relación con las etapas de crecimiento.
- Los dibujos infantiles no son representaciones objetivas de la realidad sino expresión plástica de sus sentimientos.
- El crecimiento estético consiste en el desarrollo logrado desde lo caótico hasta la organización armoniosa de la expresión, donde se integran completamente el sentimiento, el pensamiento, y la percepción.

Lowenfeld (1961), decía que “Uno de los objetivos principales de la educación consiste en poder formar a personas creadoras que sepan solucionar problemas de cualquier índole, resolver las dificultades que la vida les plantea. La introducción de la educación artística en los primeros años de la infancia podría muy bien ser la causa de las diferencias visibles entre un ser humano con capacidad creadora propia y otro que no sepa aplicar sus conocimientos” (p. 11).

Para Lowenfeld, las asignaturas relacionadas con la plástica se integran con todas las demás porque desarrollan la creatividad en cualquier aspecto de la vida.

El niño mediante la expresión plástica:

- Hace activo su conocimiento
- Lo expresa plásticamente
- Documenta sus emociones
- Se relaciona con el medio

Lowenfeld (1961), afirmaba que el profesor de plástica no tiene por qué saber mucho sobre el mundo de las artes visuales sino saber estimular a sus alumnos para que se expresen y desarrollen su creatividad.

#### **4.3.4. Desarrollo del rendimiento escolar**

Eisner, en su obra *El arte y la creación de la mente* (2004), propone otra concepción relacionada con el enfoque cognitivo de la educación artística que justifica la presencia de las artes en las escuelas. Esto es su contribución a la mejora del rendimiento escolar en el ámbito de las llamadas materias básicas. Hay que tener en cuenta que la receptividad de la sociedad hacia los objetivos de un campo de estudio está estrechamente relacionada con la medida en que sus miembros creen que ese campo fomentará lo que la sociedad valora. Sin duda, esto es lo que ocurre con el atractivo que tiene para algunas personas el uso de las artes para mejorar el rendimiento escolar de los alumnos.

El argumento es que cuantos más cursos de arte siguen los niños y los adolescentes, mejor es su rendimiento en los estudios. En el campo de la música tenemos el llamado “efecto Mozart”: los bebés y los niños de preescolar que oyen música clásica varias veces por semana rinden mejor en las pruebas de aptitud espacial que los niños que no oyen esta clase de música. El resultado, según algunos, es que, en efecto, la música nos hace más inteligentes (Rauscher et al. 1997).

Otros datos, procedentes de estudios a gran escala, indican que los estudiantes que siguen cursos de arte en secundaria obtienen unas puntuaciones significativamente más altas en las pruebas SAT (*Scholarship Aptitude Test*), que los estudiantes que no los

siguen; cuantos más cursos de arte se siguen mayores son las puntuaciones obtenidas (Eisner, 2001).

#### **4.4. LA DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA**

La didáctica de la expresión artística es una disciplina de intervención que tiene como objetivo no sólo ampliar el saber de los alumnos, sino también de modificar su comportamiento plástico y artístico. La didáctica específica de la plástica tiene por objetivo revisar los planteamientos teóricos, seleccionar y organizar contenidos, establecer objetivos en relación a unos métodos y a unas orientaciones técnico-teóricas sobre la singularidad del aprendizaje de la plástica, y consecuentemente, proceder a la distribución y secuenciación de la materia en bloques o unidades que sean asimilables por el alumno, para lo que también se habrá de ocupar de cómo elaborar y valorar las actividades previstas para el logro de objetivos generales y parciales (González, 1992).

Las artes plásticas son la expresión de una cultura, pero también el depósito de un amplio patrimonio histórico-antropológico. Esto nos plantea preguntas que no se refieren sólo a qué enseñar, sino que incluyen el para qué, cómo, dónde, cuándo, con qué materiales o recursos (García, 2009).

El método más eficaz para la enseñanza de las artes plásticas es aquél que lo considera lenguaje del niño, expresión. No se debe asignar a la plástica un lugar determinado en los horarios, sino integrarla de forma diaria en las diferentes actividades. Es como si un niño que tuviera dificultad en la expresión oral, sólo leyese o hablase determinados días de la semana (García, 2009).

A menudo, la mayoría de las actividades del área de Expresión Plástica en los distintos niveles educativos, pero sobre todo en la Educación Primaria, poseen un carácter fragmentario, es decir, se perciben por parte del alumnado e incluso del profesorado, como actividades aisladas y sin relación unas con otras, cuya finalidad se agota en sí mismas. Unas veces el énfasis recae en aspectos procedimentales (utilizar una u otra técnica), y otras en aspectos conceptuales (aprender algún concepto relacionado con el lenguaje artístico). La variedad de contenidos que están presentes en los currículos ayuda a facilitar esta dispersión (García, 2009).

Esta fragmentariedad se debe en su mayor parte a la metodología que tienden a seguir los docentes del área. En algunas áreas la estructuración de conocimientos es acumulativa y la secuencia de los mismos se percibe como más lógica o natural: sumar-multiplicar-dividir-hacer ecuaciones-hacer integrales... en Matemáticas; oraciones simples-compuestas en Lengua, etc. En la expresión plástica hablamos de un currículo en espiral para definir una estructura curricular que siempre trata los mismos contenidos si bien debe ir profundizando en ellos de manera gradual. Este hecho influye en que la percepción de esa secuencia natural resulte más difícil. Muchas veces la profundización se sustituye por una simple repetición, año tras año, del mismo tipo de actividad debido a una falta de criterios objetivos sobre lo que el alumno ha aprendido hasta el momento y lo que aún le queda por aprender (García, 2009).

Según Amalio García del Moral, en su obra *La enseñanza de la expresión plástica infantil en las escuelas de Magisterio* (2009), existen al menos, dos razones que han propiciado esta situación:

1.- La influencia de la concepción de la educación artística como desarrollo de la autoexpresión creativa. Una aplicación superficial de este modelo suponía la idea de que cualquier actividad artística, si estaba bien planteada, era suficiente para conseguir un desarrollo creativo. Se ha sobrevalorado la espontaneidad, el aprendizaje por descubrimiento y un hacer puramente expresivo pensando que la experiencia artística se justifica en sí misma. En este modelo no existe una secuencia de contenidos y habilidades sino que es la creatividad individual la que guía el proceso.

2.- El déficit de formación del profesorado de educación artística en una doble vertiente: el maestro sabe bastante de didáctica pero tiene muy pocos conocimientos de contenidos y procedimientos artísticos; al profesor de Secundaria le ocurre exactamente lo contrario, conoce muy bien la materia en cuestión pero normalmente no ha recibido una formación adecuada para enseñarla. Este hecho, junto con el carácter pretendidamente “peculiar” del área, influye en la falta de investigaciones sobre didáctica de las asignaturas artísticas y hace que esta área esté tardando más que otras en recibir las aportaciones de las innovaciones pedagógicas, sobre todo en lo referente a cómo se produce el aprendizaje, y a cómo es posible evaluarlo.

Lo que no debemos olvidar es que el aprendizaje del arte es un hecho muy complejo y lo es también su evaluación. La dispersión de las actividades y falta de organización curricular no facilita la respuesta a la pregunta: ¿Qué aprende nuestro alumnado en la clase de expresión plástica? (García, 2009).

Un primer paso en este sentido sería organizar el currículo en base a los dos conceptos que utiliza E. Eisner (1996): *Continuidad*, definida como: “Selección y organización de actividades del currículo que hace posible que los estudiantes utilicen, en cada una de las actividades, las habilidades adquiridas en actividades previas” y *Secuencia*: “Organización de actividades del currículo que devienen progresivamente más completas a medida que los estudiantes avanzan” (p. 146).

En las últimas décadas las aportaciones que ha recibido la educación artística desde la psicología cognitiva han reforzado esta idea: “Los estudiantes aprenden mejor y de un modo más integral a partir de un compromiso en actividades que tienen lugar durante un período de tiempo significativo, que se encuentran ancladas en la producción significativa y que se construyen sobre conexiones naturales con el conocimiento perceptivo, reflexivo y artístico escolar” (Gardner, 1994, p. 84).

#### **4.4.1. El papel del maestro**

Un profesor de plástica no puede separar la plástica infantil de la Didáctica de la plástica, porque educa para disfrutar compartiendo el acceso al mensaje. Esto exige analizar con la mayor precisión y con experiencias de aula concretas, todos y cada uno de los ángulos del proceso de comunicación artística sin perder de vista el objetivo principal: Transmitir la vida que hay en la plástica (García, 2009).

Según Amalio García del Moral, estos son los principales objetivos de un maestro de plástica hacia sus alumnos:

- Facilitar el encuentro de los niños con la creación de carácter artístico y/o plástico para contribuir a su desarrollo integral humano.
- Dotar a la infancia, a partir de sus obras artísticas, de instrumentos artísticos adecuados a las necesidades de la actual sociedad, desde la perspectiva que considera el arte “elemento imprescindible para todo progreso posterior en cualquier faceta de la actividad humana”.
- Educar críticamente, sirviendo de intermediarios entre el autor y su público.

- Saber elegir obras concretas en las que la integración texto-imagen se potencien y estimulen, facilitando el acceso y poder lúdico de la comunicación estética.
- Acercar a los niños de Educación Infantil a todos los géneros artísticos y/o plásticos, en un intento de insertar los resultados de la investigación en la realidad de las aulas, y recibir de la realidad contrastes y nuevas oportunidades de creación y reacción didáctica.
- Conducir a los niños al placer estético, que consiste en disfrutar de la necesidad artística, es decir, en desvelar los secretos que están escondidos en la inevitable complicidad del arte.
- Crear las condiciones adecuadas para que se produzca el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cada niño es un caso distinto y debe ser tratado de una manera distinta, ya que el dibujo es un aprendizaje subjetivo.

El desarrollo de la creación de imágenes visuales en los niños, se caracteriza por la aparición y el refinamiento gradual de distintas formas de pensamiento. Lo que vemos con el tiempo en las características de las obras de arte de los niños, es fruto del aprendizaje. Este aprendizaje está fomentado por los enseñantes y por otras personas que ofrecen a los niños oportunidades de experimentar el mundo cualitativamente, que les ofrecen materiales con los que poder trabajar y que les ofrecen una guía, ejemplos, sugerencias, juicios motivadores y ayuda, de manera que fomentan el aprendizaje en el contexto de las artes plásticas.

El profesor, que tiene que ser el catalizador de la expresión plástica, ha de ser un potenciador de experiencias, ha de innovar, elegir técnicas que estén en relación con la etapa de desarrollo de los niños, porque no todo vale, y elegir tareas acordes con los intereses mostrados por ellos y su capacidad de trabajo. Cuando las artes se enseñan bien, las formas de aprendizaje así fomentadas no sólo se refieren al refinamiento de la sensibilidad, sino también a una serie de procesos cognitivos.

A medida que las ciencias de las artes plásticas y de la educación avanzan, los maestros, agentes directos de la educación plástica, creen que se les tiene que dotar de más y mejores recursos, cuando el problema es que los cambios son fundamentalmente cambios de actitud y de punto de vista.

Hacer de mediadores entre los niños y la educación artística se convierte en una tarea difícil cuando el objeto sobre el que versa la transmisión de conocimientos



pertenece al mundo de la estética y más en el momento en el que los sujetos del aprendizaje se incorporan a la vida cultural y social. Pero hoy es posible hablar de fundamentos metodológicos, modelos didácticos e instrumentos funcionales que favorecen el encuentro de los niños desde sus primeros años con los textos y discursos artísticos y/o plásticos adecuados a sus habilidades artísticas y que impulsan hacia un desarrollo más armónico, como trataré de mostrar más adelante en la propuesta de intervención que desarrollo en este TFG.

#### **4.4.2. El papel del niño**

El niño tiene derecho a disfrutar creando, a emocionarse con lo que los demás crean, pero también a comunicar toda su personalidad usando para ello el arte en una de sus más extraordinarias funciones: “la plástica”.

El niño puede sorprendernos no sólo al elegir obras o autores, sino al expresar estéticamente su experiencia de la realidad. Por ello puede darse y se da, que una obra nos proporcione emoción estética, nos libere, nos divierta o nos acerque de un modo peculiar a la realidad, y esté hecha por un niño. Y como educadores, debemos alentar estas realidades y ofrecerlas a otros niños, porque parece ser que la voluntad del público infantil, es la inserción en la sociedad de los mayores, el deseo de conocer, el gusto por la aventura, y sobre todo, la experiencia.

La madurez y el nivel de desarrollo que adquiera un niño van a depender de la cantidad y la calidad de sus experiencias: la experiencia artística es rica en valores por ser una experiencia real, estética y social.

El poder de recrear la realidad, el poder de la fantasía y el poder de la creación bella y cargada de la máxima capacidad de expresión, se encuentran en la auténtica Plástica. Gracias a ella, el niño puede penetrar en otros mundos, semejantes y distintos a los que ve cada día, mundos que han creado otros hombres. Y puede alcanzar un equilibrio afectivo y organizar su percepción del mundo. Además, al ser juego y lugar de fantasía, la plástica ofrece al niño la oportunidad de liberarse de cargas afectivas. El poder lúdico y la calidad son valores fundamentales del Arte Infantil.

Según Eisner (2004), encontramos teorías del arte infantil en las que el desarrollo artístico está directamente relacionado con el deseo de los niños de transmitir significado, incluso en el caso de los bebés. Hay otras teorías que consideran que el

desarrollo es un producto de las situaciones donde trabajan los niños. Otras, sostienen que las imágenes que generan los niños tienen sus raíces en su inconsciente colectivo. Hay teorías según las cuales las obras de arte que crean los niños son una función de la concepción limitada y limitadora del arte que el modernismo ha impuesto en nuestras escuelas y en nuestra sociedad. Otras, dicen que las características del arte infantil son una función del desarrollo de un programa genético y de una predisposición determinada biológicamente hacia distintos estilos de arte. Quizá la manera más simple, aunque también más inadecuada de clasificar estas teorías, es distinguir entre las que dicen que los niños se desarrollan de dentro hacia afuera, y las que dicen que se desarrollan de fuera hacia dentro.

Las maneras en las que se expresan los niños en las artes plásticas dependen de las aptitudes cognitivas que han adquirido, éstas están relacionadas con sus aptitudes biológicas y con sus aptitudes aprendidas, y estas características entran en interacción con la situación en la que trabajan. La actuación en las artes es el resultado de una mezcla dinámica de características en interacción: el desarrollo, la situación y las aptitudes cognitivas que el niño ha adquirido como resultado de esa interacción. Los enseñantes, a través del diseño de situaciones que estimulen el desarrollo de estas aptitudes, fomentan el proceso educativo.

### **Evolución de la capacidad para dibujar del niño**

Los niños evolucionan en su capacidad para dibujar según se desarrollan sus aptitudes, sus facultades intelectuales, su poder de observación y su coordinación nerviosa y motora. Ahí tienen su fundamento las escalas y los test de dibujo para conocer el desarrollo de la inteligencia global al comparar su edad mental manifestada en sus dibujos y su edad cronológica, puesto que el niño cuando dibuja, ni se sugestiona ni miente. En esta línea son significativos los estudios de Amalio García del Moral en su grupo de Investigación HUM791, “Proyección de Valores e Interrelación en las Artes”.

Para Viktor Lowenfeld (1947), las etapas por las que pasan los niños en el curso de su obra gráfica, son el resultado de un programa definido genéticamente que se desarrolla a lo largo de su vida. Lowenfeld considera que estas etapas son naturales y cree que la función de los dibujos difiere para niños de edades diferentes. Las implicaciones pedagógicas de su concepción del arte infantil como un proceso de

desarrollo, son que el enseñante desempeñe una función básicamente de apoyo y dejar que la naturaleza siga su curso.

Son ya clásicas en este desenvolvimiento del dibujo infantil las siguientes etapas, las cuales nos permiten establecer una adecuada metodología:

- Garabateo
- Fase preesquemática
- Fase esquemática

Por otra parte, el niño de Infantil se encuentra entre dos fases:

- Fase anecdótica (hasta los cuatro o cinco años): Al niño le atrae lo puramente externo, lo brillante, lo que se mueve y vive, sin fijar su atención más que por un breve tiempo. Esta superficialidad y variabilidad requieren una educación activa, concreta e intuitiva. Del juego libre de los trabajos manuales se pasa a los juegos orientados con finalidad educativa, de los cuales interesan, en lo que al dibujo afecta, cuantos hacen relación a la vista y a la motricidad manual. Se inicia el gusto por lo decorativo y se estimula el dibujo espontáneo.
- Fase analítica (de los cuatro a los siete años): Se caracteriza por el estado de curiosidad. El niño observa y pregunta a cuantos le rodean. Se perfecciona en el lenguaje y en el dominio de su mano. Busca el por qué de las cosas, sin profundizar en las causas. Ideación e imaginación llenan este período.

El niño, antes de aprender a dibujar, aprende en cierto modo a usar el lápiz. Va adquiriendo una competencia pragmática que posibilitará la adquisición de la competencia plástica propiamente dicha. Muy temprano, se producirá el desarrollo simbólico con posibilidades que superarán la potencialidad comunicativa de los gestos.

#### **4.5. LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES DE GARDNER**

La teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) propuesta por Gardner (1983), supone una alternativa a los planteamientos psicométricos de la inteligencia. En vez de definir la inteligencia en términos del rendimiento que manifiestan los niños mientras resuelven un problema contenido en los test de Coeficiente Intelectual (CI), Gardner la define

como la capacidad para resolver problemas y crear productos valorados al menos en una cultura.

En su obra *Frames of Mind*, de 1983, propone la existencia de siete inteligencias que, más tarde, amplía a ocho (Inteligencia Lingüística, Inteligencia Naturalista, Inteligencia Visoespacial, Inteligencia Corporal-Cinestésica, Inteligencia Musical, Inteligencia Lógico-Matemática, Inteligencia Social e Inteligencia Interpersonal) . En su teoría de las IM asume una perspectiva amplia y pragmática de la inteligencia, más allá de la perspectiva restringida de la medición de un CI. Se asume que la inteligencia es funcional y que se manifiesta de diferentes maneras en diversos contextos. Para identificar y examinar la evidencia de cada inteligencia diseña unas pruebas antropológicas, psicológicas y biológicas que sirven para constatar la existencia de cada una de ellas.

Pero para poder entender la teoría de Gardner, hay que hacer mención a Piaget (1972), el cual entiende que la inteligencia se desarrolla en una serie de etapas cualitativamente diferentes a través de las cuales progresan todos los niños: sensoriomotriz, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales. Según Piaget, los niños están construyendo de forma constante una idea del mundo, basándose en sus modelos mentales sobre el modo de operar de las cosas, hasta que la experimentación y la experiencia les convencen de otra cosa. Pero Gardner dice en su obra *La mente no escolarizada*, de 1993, que a ello hay que añadir el valor que tienen la cultura y la educación para reforzar las capacidades naturales del niño, en el mismo sentido que lo dicen Bruner y Vygostki (Prieto y Ballester, 2013).

Mientras que Piaget (1972) se centra de forma especial y de manera casi exclusiva en la Inteligencia Lógico-Matemática, Gardner pretende estudiar los mecanismos que intervienen en diferentes dominios o áreas de conocimiento (las ocho inteligencias antes mencionadas) valoradas por una determinada cultura. Mediante estos mecanismos se produce el cambio evolutivo y se explican las razones de la diversidad entre los individuos y las formas en las que la educación puede influir en el desarrollo. A juicio de Gardner (1991), el desarrollo no se produce en todos los ámbitos intelectuales del mismo modo y en la misma proporción

En este sentido, Gardner parte de la “teoría no universal” formulada por Feldman (1980). Desde esta perspectiva se afirma que cualquier cambio cognitivo exige un

esfuerzo individual y apoyo externo, o sea, algún tipo de educación. Según la teoría no universal, los niños progresan siguiendo una sucesión de niveles a través de un conjunto de conocimientos y destrezas. Así, muchas actividades realizadas por los niños y adultos son evolutivas, pero no necesariamente universales, según afirmaba Piaget.

Gardner, en su obra de 1983 *Frames of Mind*, considera la inteligencia como esa gran capacidad que ayuda a resolver problemas o crear productos que son valorados por uno o más ambientes culturales. La definición de Gardner no se reduce a la inteligencia Lógico-Matemática o lingüística, como fue el caso de Piaget, sino que la mayoría de las definiciones de las IM destacan no sólo las capacidades lingüísticas o lógico-matemáticas, sino que además se incluyen las capacidades necesarias para componer una sinfonía, construir un puente, realizar una pintura u organizar un grupo político.

Gardner hace hincapié en la naturaleza plural de la cognición humana; reconoce la importancia de la interacción entre proclividades biológicas y oportunidades del aprendizaje en una cultura. Piensa que la cultura no sólo influye en el curso y en el progreso evolutivo de personas, sino que lo construye de forma activa. Mantiene que la capacidad cognitiva es específica de un campo y para poder evaluar en grado suficiente las capacidades y potenciales cognitivos de una persona, hace falta que entre en contacto con materiales e información de distintos dominios (Prieto y Ballester, 2013).

#### **4.5.1. La inteligencia visoespacial: expresión y producción artística**

Dicen los expertos que el desarrollo evolutivo del pensamiento espacial se inicia con la adquisición de las relaciones topológicas. La capacidad para crear líneas y formas que representen los objetos reales es una competencia simbólica que sólo poseen los seres humanos (Prieto y Ballester, 2013).

El niño de un año comienza haciendo muchos garabatos o trazos sin dirección determinada, pero está aún más interesado en el acto de agarrar el lápiz con su mano y moverlo circularmente. Entre los 18 meses y 2 años, el niño empieza a ver el lápiz como una herramienta para explorar su ambiente, aunque se centra en los movimientos físicos más que en los garabatos que realiza en la página. La fase del garabateo propiamente dicha ocurre entre las edades de los 2 a los 4 años, cuando las rayas que un niño hace al azar se vuelven, gradualmente, más organizadas y controladas. Hacia los 3 o 4, la

mayoría de los niños han pasado a la fase de la preescritura. Pueden crear representaciones reconocibles de objetos de su ambiente, es la fase conocida como el renacuajo, en la que los objetos sólo son entendidos cuando guardan una relación con el niño. La forma es anterior al color y éste raramente tiene relación alguna con el objeto representado. Hacia los 4 años, generalmente, el niño está más interesado en explorar las cualidades especiales de las líneas, las formas y los colores que en las acciones motoras que les preocuparon a los 2 y 3 años. Sin embargo, a medida que el niño crece el proceso de creación suele ser más importante que el producto real. Los niños disfrutan manipulando físicamente materiales a través de los cuales pueden comunicar y expresar ideas sobre ellos y su mundo. Más tarde, hacia los 9 o 10 años, el niño accede al manejo de las relaciones propias del espacio euclidiano y, finalmente, maneja con cierta maestría las relaciones propias del espacio proyectivo (Gardner et al. 1998).

A los niños con marcada tendencia espacial les encanta aprender mediante imágenes y fotografías, diseñar, dibujar, visualizar, garabatear y ver las cosas desde diferentes perspectivas. Necesitan realizar actividades que incluyan vídeos, películas, juegos de imaginación, laberintos, rompecabezas, juegos interactivos y visitas a museos.

Así pues, la educación artística es fundamental durante los primeros niveles instruccionales, porque el niño aprende a descubrir los objetos que le rodean y a establecer las relaciones espacio-temporales para organizarlos en el mundo.

En este sentido, la inteligencia visoespacial hace referencia a la capacidad para utilizar sistemas simbólicos y efectuar transformaciones de las percepciones iniciales que se tengan.

La imagen visual es un significado del conocimiento del mundo que es más antiguo que los símbolos lingüísticos. Ya en la prehistoria, era la inteligencia visoespacial la que inspiraba los primeros grabados de los dibujos humanos que aparecían en las cavernas. Con el paso del tiempo, tales imágenes pictóricas llevaron al desarrollo de la escritura y las matemáticas. El lenguaje se desarrolló desde las imágenes para pictogramas hasta los códigos simbólicos que llegaban a ser cada vez más abstractos. Hoy, la mayoría de los programas de educación acentúan la importancia de los símbolos abstractos en la lectura, escritura y aritmética y, a menudo, dominan otros aspectos de la inteligencia visoespacial (Campbell et al. 1996).

Para favorecer el uso de herramientas y habilidades referidas a la inteligencia visoespacial, los profesores deberían crear ambientes enriquecidos con imágenes y representaciones donde la información se transmita de forma plástica y visual. Las caricaturas, los pósteres divertidos, los dibujos humorísticos y las fotografías relativas a las materias escolares son estrategias que transmiten mensajes agradables sobre los contenidos curriculares a los alumnos.

#### **4.5.2 Características de los niños que sobresalen en la inteligencia visoespacial**

Las personas con alta inteligencia visoespacial tienen una buena organización espacial, pueden imaginar, manejar y resolver problemas espaciales con gran acierto. Su pensamiento figurativo les permite elaborar representaciones mentales de objetos complejos; aprenden y comprenden a través de la visión.

Robert Mckim en su libro titulado *Experiences in Visual Thinking* (1980, cfr. Campbell y otros, 1996), sugiere que las habilidades referidas a la inteligencia visoespacial no sólo las precisan artistas, sino también los cirujanos, matemáticos, carpinteros, mecánicos, ingenieros, arquitectos, entrenadores de fútbol, carteros, marineros, empresarios y, en general, profesiones que exigen grandes dosis de representación mental, exploración y talento artístico.

Ejemplos de personas que han destacado por su inteligencia visoespacial son: Picasso (quien manifestaba su gran inteligencia visoespacial en sus obras de arte), Dalí (quien se distinguió por su gran talento artístico), o Newton (que visualizaba el universo como una colección de máquinas con partes interrelacionadas), esto demuestra una sutil capacidad de visualización interna (Amstrong, 1994, 1999).

La inteligencia visoespacial precisa habilidades referidas a: la discriminación visual, al reconocimiento, la proyección, la imagen mental, al razonamiento espacial, la manipulación espacial, la duplicación de las imágenes, la planificación, la visualización de movimientos y figuras en el espacio, la organización de conocimientos y la interpretación y lectura de mapas. Aunque la visualización es central para la inteligencia visoespacial, no está directamente relacionada con la visión y, de hecho, puede ser desarrollada muy bien en los ciegos.

En las aulas, muchos alumnos muestran habilidades visoespaciales y, por tanto, responden bien a las imágenes, realizan murales para representar sus trabajos, suelen organizar la información mediante esquemas o mapas mentales, se fascinan con el ordenador y disfrutan cuando tienen que presentar trabajos que exigen colores y códigos.

No todos los alumnos que muestran capacidades visuales exhiben las mismas habilidades. Algunos pueden tener talento para dibujar, otros para la construcción de modelos tridimensionales y otros como críticos de arte. Pero en general, las personas que manifiestan una buena inteligencia visoespacial presentan las siguientes características:

- Aprenden viendo y observando. Reconocen caras, objetos, formas, colores, detalles y escenas.
- Se orientan fácilmente en el espacio, por ejemplo, cuando se mueven y viajan.
- Perciben y producen imágenes mentales, piensan mediante dibujos y visualizan los detalles más simples. Utilizan imágenes visuales como ayuda para recordar información.
- Descifran gráficos, esquemas, mapas y diagramas. Aprenden con gran facilidad mediante la representación gráfica o a través de medios visuales.
- Se divierten garabateando, dibujando, esculpiendo o reproduciendo objetos.
- Les gusta construir productos tridimensionales, tales como objetos de papiroflexia. Son capaces de cambiar mentalmente la forma de un objeto, como doblar un trozo de papel imaginando que se convierte en una figura compleja, visualizando su nueva forma. Pueden mover y rotar mentalmente objetos en el espacio para determinar cómo se relacionan con otros objetos: por ejemplo, cambiar el mecanismo de las partes de una maquinaria.
- Ven cosas de diferentes formas o desde nuevas perspectivas.
- Perciben tanto los patrones sutiles como los obvios.
- Crean representaciones de la información concreta o visual.
- Son hábiles para hacer diseños figurativos o abstractos.
- Se interesan y son habilidosos para tareas propias de los artistas, fotógrafos, ingenieros, arquitectos, diseñadores, críticos de arte, pilotos u otras profesiones que exigen utilizar las habilidades visoespaciales.
- Crean nuevas formas visoespaciales o trabajos originales de arte.



## **5. DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN LA ETAPA DE INFANTIL**

Una vez analizado desde un punto de vista crítico la educación artística hoy, y teniendo claro que debemos dar un giro radical en nuestra forma de pensar como maestros, pasaré a desarrollar mi propuesta didáctica para un aula de Infantil en este área.

### **5.1. JUSTIFICACIÓN**

Como hemos visto antes, Howard Gardner, con su teoría de las inteligencias múltiples, plantea que no existe una única forma de ser inteligente, sino que hay ocho inteligencias, cada una de las cuales se localizan en una zona determinada del cerebro. Cada persona tiene habilidades en cada una de las inteligencias, destacando más en unas que en otras, y éstas actúan juntas (nunca se usa una sola), de forma única en cada uno de nosotros.

Por ello, mi intervención educativa se basará en las técnicas y dinámicas de aprendizaje que se trabajan en las Inteligencias Múltiples. Propondré actividades dirigidas no sólo a desarrollar la inteligencia visoespacial del niño, sino todas y cada una de las inteligencias, ya que a través del área de educación artística se pueden potenciar todas.

Lo que pretendo es diversificar el tipo de actividades que se realizan en el aula, no insistir sólo en actividades lingüísticas o matemáticas, por ejemplo, porque quiero acercar el objetivo de aprendizaje a los niños por diferentes vías.

### **5.2. A QUIÉN VA DIRIGIDO**

Mi propuesta va dirigida a niños y niñas de 3 años, pero se puede aplicar a cualquier edad en la etapa de Infantil. No es necesario que el alumnado posea unos conocimientos específicos previos, ya que se pretende construir el conocimiento a través de la propia actividad. Además se trata de actividades inclusivas que ofrecen la oportunidad de que niños con necesidades educativas las realicen sin ningún problema.

Por otra parte, hay que intentar adecuar la acción docente a los alumnos. Son ellos los que van a marcar el ritmo y establecer las pautas de nuestra actuación.

### **5.3. OBJETIVOS**

Tomando como referencia el Decreto 122/2007 de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León, los objetivos que se trabajarán de carácter general, serán:

a) CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL:

- Descubrir las posibilidades de acción y de expresión
- Reconocer e identificar sus propios sentimientos, emociones, necesidades, preferencias e intereses, y ser capaz de expresar y comunicar éstos mediante la expresión plástica.
- Adquirir y realizar con progresiva autonomía actividades cotidianas y desarrollar estrategias que les permitan adaptarse a las diferentes situaciones de la realidad.
- Tener capacidad de iniciativa y planificación en las distintas situaciones de juego, comunicación y actividad.
- Participar activamente en las actividades propuestas, respetando las normas establecidas y a sus compañeros.
- Realizar actividades de movimiento que requieren coordinación, equilibrio, control y orientación, y ejecutar con cierta precisión las tareas que exigen destrezas manipulativas.

b) CONOCIMIENTO DEL ENTORNO:

- Identificar las propiedades de los objetos y materiales, y descubrir las relaciones que se pueden establecer entre ellos a partir de comparaciones, clasificaciones, seriaciones y secuencias.
- Observar y explorar de forma activa su entorno y mostrar interés por situaciones y hechos significativos identificando e interpretando sus consecuencias.
- Relacionarse con los demás progresivamente, ajustar su conducta a las diferentes situaciones, y resolver de manera pacífica situaciones de conflicto.

c) LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN:

- Expresar ideas, sentimientos, emociones y deseos a través del lenguaje oral y plástico.
- Utilizar la lengua como instrumento de comunicación, representación, aprendizaje, disfrute y relación social.
- Expresarse con un léxico preciso y adecuado en relación a su edad y características madurativas.
- Comprender la información y los mensajes que recibe de los demás, participando con interés y respeto ante las situaciones de interacción social.
- Manipular y experimentar de forma libre con diversos materiales y técnicas plásticas.
- Acercarse al conocimiento de diferentes artistas relacionados con el mundo del arte y sus principales obras artísticas.
- Demostrar con confianza sus propias posibilidades expresivas.

De forma específica, en relación con la propuesta planteada, en el área de Educación Artística se plantean los siguientes objetivos:

- Experimentar con el gesto y el movimiento.
- Identificar formas en obras de arte presentadas.
- Describir oralmente objetos de formas diferentes.
- Observar cuadros de Joan Miró, Jackson Pollock y Sophie Taeuber-Arp.
- Desarrollar la propia creatividad.
- Experimentar con la pintura trazos espontáneos.
- Experimentar con la técnica plástica del collage.
- Experimentar con la técnica del estampado.
- Ejercitar diferentes destrezas manuales.
- Reconocer y expresar las propias emociones.
- Participar en conversaciones colectivas.
- Iniciarse en movimientos básicos: trazo horizontal, vertical y oblicuo.
- Comprender animaciones en formato visual, a través de sistemas multimedia.
- Reconocer figuras planas y con volumen.
- Identificar y realizar grafías de números y letras.

## 5.4. CONTENIDOS

### a) CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL

- Las partes de la cara y del cuerpo
- Hábitos: vestirse, higiene.
- Necesidades básicas: la alimentación, y la alimentación saludable
- Expresión y reconocimiento de emociones
- Disfrute del juego
- Los propios gustos
- Conciencia del propio aprendizaje
- Ejercitación de la motricidad fina

### b) CONOCIMIENTO DEL ENTORNO

- Los números
- Las figuras planas y los cuerpos con volumen
- Comparación y clasificación de objetos
- El conteo
- Series de dos elementos
- Nociones espaciales básicas
- Las propiedades de los objetos: forma, color y tamaño
- Los alimentos

### c) LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

- Las letras
- Reconocimiento y escritura del propio nombre
- Participación en conversaciones colectivas
- La comunicación verbal y no verbal, los medios audiovisuales
- Iniciación a la descripción
- Técnicas plásticas: collage, trazo espontáneo, estampación...
- Autores artísticos: Joan Miró, Jackson Pollock, Sophie Taeuber-Arp
- Trazos horizontales, verticales, oblicuos
- Destrezas manuales: modelar, recortar, rasgar, pegar...
- Disfrute de la práctica de la danza
- Expresión con el gesto y el movimiento, dramatizaciones

## **5.5. METODOLOGÍA**

El enfoque metodológico para impulsar las inteligencias múltiples exige una fundamentada estructura de todos los recursos disponibles. A continuación, detallaré los fundamentos más generales y abstractos (los principios), para llegar a los más concretos (las técnicas), pasando por unas pautas o normas de actuación que son comunes para profesores y familias.

### **Principios de intervención**

En coherencia con una posición constructivista social en la forma de entender la enseñanza y el aprendizaje, los principios que planteo son:

- Partir del nivel de desarrollo del niño para estimular la adquisición de nuevos niveles de desarrollo, considerando que las inteligencias son potenciales, energías, cuya evolución será posible y se irá afianzando con la observación de pautas adecuadas y el empleo de herramientas técnicas.
- Favorecer la construcción de aprendizajes significativos.
- Estimular la capacidad de aprender a pensar para favorecer el aprender a aprender de forma autónoma y responsable. Las inteligencias son descritas por Gardner como formatos de pensamiento. Es necesario estimular las estrategias de pensamiento para que, por medio de distintos contenidos y lenguajes, se potencie y favorezca la actividad mental equilibrada entre todas ellas.
- Impulsar la relación y cooperación entre alumnos.
- Potenciar las relaciones familia-centro.

### **Pautas para potenciar las Inteligencias Múltiples**

La necesidad de establecer vías para orientar la relación con las familias, de forma que se pueda llevar a cabo una actuación convergente, lleva a tener en cuenta la propuesta de Fisher. Estas pautas se transmiten también a las familias en los encuentros y charlas de asesoramiento.

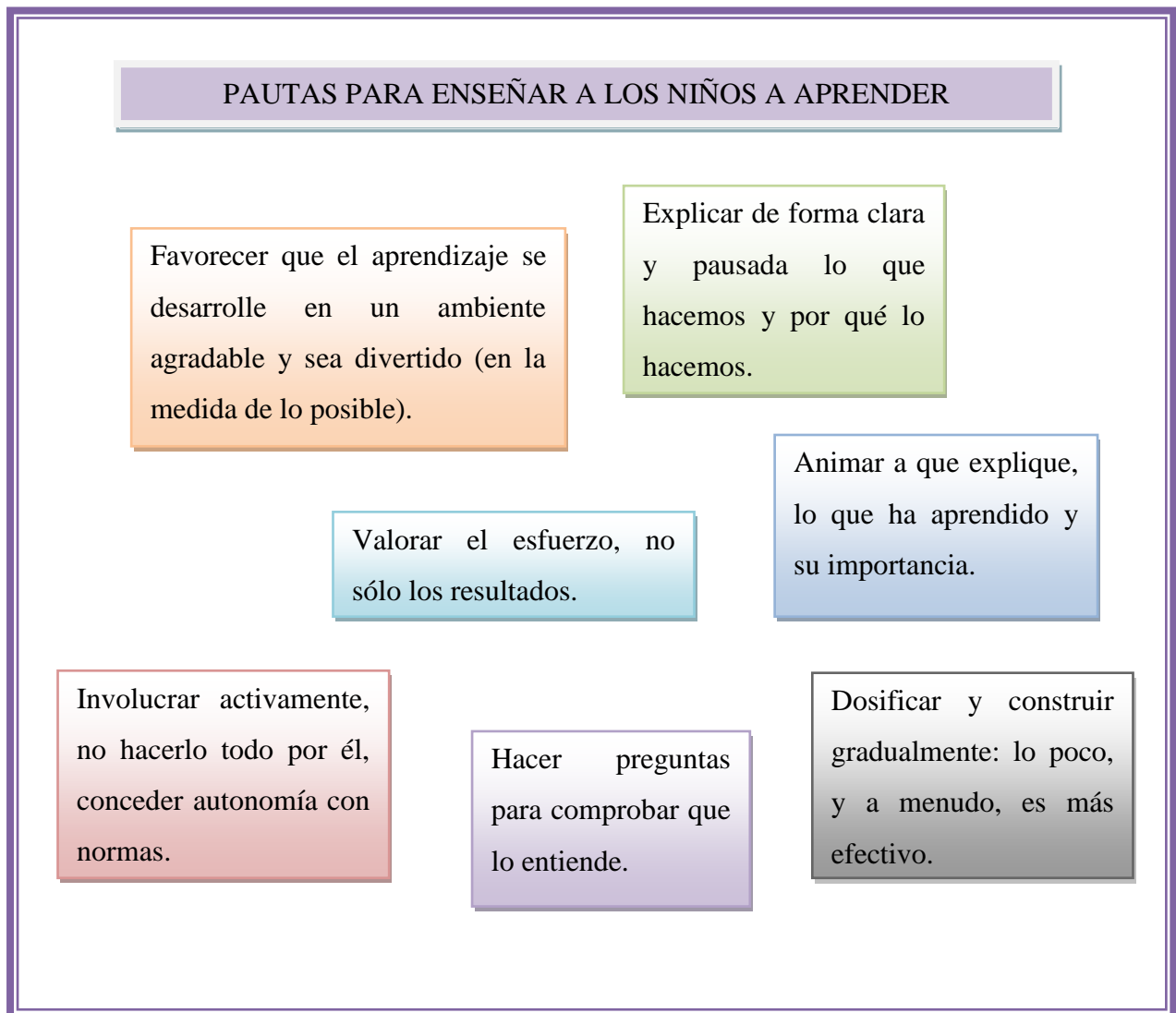


Figura 1: Pautas para enseñar a los niños a aprender. Basado en propuesta de Fisher, E.P. (1992)

### **El papel de las técnicas para aprender a pensar, relacionarse, y decidir**

El propósito de estas técnicas es estimular la capacidad de los niños para pensar de forma autónoma. No sólo aportan una reflexión sobre necesidades y medios, y una capacidad y autonomía en el proceso de enseñanza, sino que además favorecen la contextualización del desarrollo de los ejes de trabajo de acuerdo con las necesidades e intereses de los niños.

Estas técnicas, también, favorecen la adquisición de estrategias de pensamiento y aprendizaje en los niños, al incidir en la observación e indagación sistemática sobre todo lo que les rodea.

TÉCNICA	CTF: Considerar todos los factores
<b>DESCRIPCIÓN</b>	<p>Favorece el análisis sistemático, la indagación activa y metódica de todas las posibles causas, razones y alternativas que puedan estar relacionadas con diferentes tipos de sucesos.</p> <p>Conviene aplicarlo utilizando el lenguaje del pensamiento: Vamos a pensar, a contemplar, a considerar el mayor número de opciones...</p> <p>Potencia el pensamiento lógico-vertical, y permite hacer prácticas complementarias para ejercitar el pensamiento creativo o lateral.</p> <p>Impulsa y enriquece la argumentación y la toma de decisiones.</p>
<b>EJEMPLO</b>	<p>Juan está alegre.</p> <p><u>Consideración de alternativas lógicas:</u> Le han traído un regalo, va a recibir una visita de un ser querido, le han dado un abrazo, le ha salido bien algo...</p> <p><u>Consideración de alternativas fantásticas:</u> Batman le va a hacer una visita, ha ganado una batalla a un dragón, va a hacer un viaje espacial mañana...</p>

TÉCNICA	Análisis asociativo
<b>DESCRIPCIÓN</b>	<p>Técnica potente e integradora que desarrolla la capacidad de análisis y síntesis. Potencia la atención, el recuerdo y el pensamiento lógico.</p> <p>Proporciona una vía para desarrollar y materializar herramientas de aprendizaje al plantear y responder a preguntas tipo: qué, dónde, cuándo, cómo, quiénes, con qué, para qué...</p>
<b>EJEMPLO</b>	<p>El miedo</p> <p><u>Espacial:</u> ¿Tienes miedo cuando estás en algunos lugares?</p> <p><u>Temporal:</u> ¿Cuándo tienes miedo? ¿A qué tiene miedo un bebé?</p> <p><u>Causal:</u> ¿Por qué tenemos miedo?</p> <p><u>Utilidad:</u> ¿Qué pasaría si no tuviéramos miedo? ¿Quiénes te ayudan a superar los miedos?</p> <p><u>Origen y procedencia:</u> ¿Por qué crees que tienes miedo? ¿Desde cuándo tienes esos miedos?</p> <p><u>Ética, moral, social:</u> ¿Cómo te comportas cuando tienes miedo?</p> <p>¿Cómo ayudamos a los que tienen miedo?</p>

<b>TÉCNICA</b>	<b>Entrevista</b>
<b>DESCRIPCIÓN</b>	<p>Permite profundizar en cualquier campo de conocimiento, situación y relaciones.</p> <p>Potencia el interés, la atención, la planificación, la flexibilidad, la creatividad, el pensamiento lógico y el pensamiento creativo.</p> <p>Se aplica de forma muy guiada al principio, incluso el propio profesor puede ser alternativamente el entrevistador y el entrevistado. Gradualmente va transfiriendo el protagonismo a los alumnos, tanto en las preguntas como en las respuestas.</p>
<b>EJEMPLO</b>	<p>Entrevista a un deportista:</p> <p>¿Dónde naciste?, ¿Dónde vives?, ¿Cuándo decidiste dedicarte al deporte?, ¿Qué es lo que más y lo que menos te gusta de tu trabajo? ¿Por qué?, ¿Qué personas trabajan contigo?, ¿Cómo entrenas?</p>

<b>TÉCNICA</b>	<b>Viaje en el espacio y en el tiempo</b>
<b>DESCRIPCIÓN</b>	<p>Parte de la construcción del conocimiento relativa al contexto personal, familiar, social y escolar en que se desenvuelve el niño. Permite ampliar y contrastar los aprendizajes con la toma de contacto de lo que sucede, ha podido suceder o sucederá en otros momentos y lugares. Puede y debe aplicarse a cualquier eje (el cuerpo, la calle, el colegio, los animales...)</p> <p>Los resultados pueden plasmarse en murales, tableros de historias, fiestas, escenografías y dramatizaciones.</p> <p>Potencia el interés, la curiosidad, el deseo de investigar, el pensamiento lógico, la imaginación y la creatividad.</p>
<b>EJEMPLO</b>	<p><u>Espacio</u>: ¿Cómo se visten y arreglan en otros lugares? ¿Cómo son sus calles y sus casas? ¿Cómo celebran sus fiestas y acontecimientos? ¿Qué alimentos toman? ¿Cómo cuidan su entorno? ¿Cómo se relacionan?</p> <p><u>Tiempo</u>: ¿Cómo vestían/se vestirán? ¿Cómo eran/serán sus casas? ¿Cómo se desplazan, se desplazarán? ¿Cómo trabajaban/trabajarán?</p> <p><u>Propuestas</u>: Murales con fotografías, exposiciones de material, dramatizaciones, mercado medieval...</p>



<b>TÉCNICA</b>	<b>Tablero de historias</b>
<b>DESCRIPCIÓN</b>	<p>Se trata de un soporte físico en el eje del conocimiento y la experiencia. Está pensada para facilitar un marco concreto, pero abierto y flexible. En él, el profesor y los alumnos se inventan historias. Se les pide que creen una narración. En el desarrollo del eje se irán incluyendo y/o eliminando objetos, elementos, personajes de acuerdo con la evolución en el proceso de construcción de los contenidos y las propuestas de los niños.</p> <p>Las aportaciones personales estimularán la creatividad y materializan el aprendizaje situado.</p>
<b>EJEMPLO</b>	<p><u>Estructura:</u> La historia ha de tener un planteamiento (introducción, personajes, lugar, momento), un nudo (o conflicto) y un desenlace (o resolución). Preguntas del tipo ¿Quiénes eran?, ¿Dónde estaban?, ¿Qué sucedió?, ¿Cuándo y por qué ocurrió?, ¿Qué hicieron? ¿Cómo acabó todo?</p> <p><u>Material:</u> Tablero de base, y personajes y elementos de ambientación. Para que constituya una escenografía viva los niños deben aportar elementos de representación (pequeños juguetes, fotografías, dibujos, figuras de plastilina...)</p>

<b>TÉCNICA</b>	<b>C y R: Consecuencias y Resultados</b>
<b>DESCRIPCIÓN</b>	<p>Impulsa el estudio sistemático, la indagación activa y metódica de todas las posibles consecuencias, resultados, efectos, implicaciones, repercusiones y desenlaces de un suceso.</p> <p>Potencia el pensamiento lógico y favorecerá la toma de decisiones.</p>
<b>EJEMPLO</b>	<p><u>Propuesta:</u> Luisa no se ha abrigado y hacía frío</p> <p><u>Consecuencias para sí:</u> Puede enfriarse, acatarrarse, guardar cama, no podrá ir al colegio ni jugar.</p> <p><u>Consecuencias para su familia:</u> Si se resfría, se preocuparán y sufrirán por ella, tendrán que cuidarla, puede contagiarlos.</p> <p><u>Consecuencias para el maestro y compañeros:</u> La echarán de menos, no podrán trabajar ni jugar con ella.</p>

TÉCNICA	Soñadores y despiertos
<b>DESCRIPCIÓN</b>	<p>Constituye una técnica para potenciar el pensamiento lógico-vertical y el creativo. Propone el contraste entre situaciones reales y fantásticas. Estimula el vocabulario, la atención, la capacidad de evocación y de reacción, la flexibilidad, la imaginación y creatividad... Permite un desarrollo posterior en dramatización y en dibujo y pintura para estimular la inteligencia corporal-cinestésica.</p> <p>Se puede aplicar a cualquier tipo de contenido.</p> <p>Se organiza la clase en dos grupos que van a representar alternativamente el papel. Uno de ellos, los despiertos, llevan la iniciativa, y el otro responde con una alternativa “soñadora” o fantástica. Se emplea la fórmula protocolaria: “He visto, he visto...”</p>
<b>EJEMPLO</b>	<p>La calle</p> <p><u>Realidad</u>: He visto, he visto... Unos melocotones colocados en el escaparate de una frutería, Un coche esperando en un semáforo, Una farola junto a un banco.</p> <p><u>Fantasía</u>: He visto, he visto... Unos melocotones cantando en el escaparate de una frutería, Un coche discutiendo con un semáforo, Una farola entrevistando a un banco.</p>

TÉCNICA	El museo fantástico
<b>DESCRIPCIÓN</b>	<p>Técnica de gran valor para desarrollar la atención y la imaginación, los valores relacionados con el cuidado de los bienes comunes y los valores estéticos.</p> <p>Potencia las inteligencias corporal-cinestésica y musical.</p> <p>Tipos de museos: De ciencias, de juegos y juguetes, pinacotecas, de esculturas, de medios de transporte y de medios de comunicación.</p>
<b>EJEMPLO</b>	<p><u>En un museo de escultura</u>: Tres instrumentos musicales (triángulo, cascabel, tambor). Sus sonidos tienen un significado (quietos, nos movemos, bailamos). Una vez lo enseñamos, contamos la historia: “Imaginamos que, con nuestros disfraces, somos esculturas en un museo. Se oye el... (triángulo), estamos muy quietos, cerramos los ojos, todo está oscuro. De repente se escucha... (cascabel)”.</p>

TÉCNICA	Cómo lo hago, cómo lo haré
DESCRIPCIÓN	Técnica para potenciar la capacidad de evaluación personal de trabajos individuales y colectivos. De gran valor para estimular la capacidad de aprender a aprender. La aplicamos a obras plásticas porque la materialización de procesos de evaluación debe hacerse sobre obras que permitan una percepción de características sobre las que guiar la atención, estudio, análisis, valoración y desarrollo de propuestas para reforzar logros y mejorar carencias.
EJEMPLO	<u>Observo, muestro y analizo:</u> ¿Qué he hecho?, ¿Qué representa?, ¿Cómo lo he llamado?, ¿Dónde lo he hecho y donde lo colocaré?, ¿Cuándo lo he hecho?, ¿Cuánto he tardado?, ¿Por qué lo he hecho?, ¿Lo he hecho con atención, con cuidado, de prisa, despacio? <u>Valoro y me propongo:</u> ¿Seguí las normas?, ¿Estoy satisfecho?

## 5.6. TEMPORALIZACIÓN

He diseñado mi propuesta de actividades pensando que dure todo un curso escolar. En cada trimestre, veremos tres grandes autores: Joan Miró, Jackson Pollock y Sophie Taeuber-Arp, y todas las actividades girarán en torno a sus obras. Planteo veinticuatro actividades por autor, de forma que se realicen unas dos por semana, siempre intentando trabajar con diferentes técnicas y materiales.

## 5.7. MATERIALES

- ✓ **Material fungible:** Folios, cartulinas, papel de seda, papel celofán, papel pinocho, ceras, pinturas manley, témperas, pintura de dedos, pinceles, pegamento, cola, tijeras, almohadillas, punzones, plastilina, arcilla, material de decoración...
- ✓ **Materiales naturales:** piedras, ramas, hojas, garbanzos, lentejas, arroz, hortalizas, frutas, pipas de girasol...
- ✓ **Material reciclable:** cartones de papel higiénico, tapones de botellas, palos de polo, botones...
- ✓ **Material de aula:** Tablero de historias, puzzledado, pizarra digital, retroproyector...

## 5.8. ACTIVIDADES

A continuación, describo brevemente las actividades a realizar, organizándolas por trimestre:

### PRIMER TRIMESTRE: JOAN MIRÓ

1. MIL FORMAS: Dejar que los niños jueguen libremente con todo tipo de formas: bloques lógicos, ensartables, piezas de construcciones, canicas... Animarles a hablar sobre a qué han jugado, con qué elementos, qué forma tienen. Aquí emplearemos la técnica del “Análisis Asociativo”. Pedirles que agrupen los objetos de juego según la forma, y conversar sobre si son fáciles de apilar o no.

2. DESCUBRIMOS A MIRÓ: Llevar al aula diferentes fotografías de cuadros de Miró (también las podemos proyectar a través de una recopilación de ellas en PowerPoint), y dejar que los niños se den cuenta de las formas y colores que utilizaba. Animarlos a comentarlas libremente: si les gusta o no, qué creen que representa, qué ven en ellos, qué colores hay, etc.

3. EL DISCO ROJO PERSIGUIENDO A LA ALONDRA: Traer al aula la imagen de este cuadro de Miró, ampliada en DIN-A3, y colocar en la clase en un lugar visible, preferentemente en la zona de la asamblea. Observarla y comentarles que la alondra es un pájaro. Preguntarles si han visto alguna vez una y qué otros pájaros conocen: canario, loro, cigüeña... Realizar la técnica de “La entrevista” a la alondra.

4. DOÑA ALONDRA: Pedimos a los niños que traigan de casa diferentes imágenes de alondras, las pegamos en un mural, y les proponemos realizar nuestra propia alondra. En un folio, realizarán dos círculos para cabeza y cuerpo. Pintarán la cabeza de color marrón y pegarán dos gomets con forma de círculo para los ojos y un gomet con forma de triángulo para el pico. Después harán el cuerpo de la alondra con tiras de papel de seda marrón rasgadas a lo largo, simulando las plumas.

5. HE VISTO UNA ALONDRA: Con la técnica de “Soñadores y despiertos”, trabajamos frases referentes a la alondra. Dividimos a la clase en dos grupos: los despiertos dirán frases reales y los soñadores dirán frases fantásticas, usando la fórmula “He visto, he visto...”

6. CUADROS VIVIENTES: Proponer a los niños realizar un cuadro de Miró imitando la obra *El disco rojo persiguiendo a la alondra*, usando como material bloques lógicos y ellos mismos. Por parejas, uno será el artista y el otro la obra de arte. En el suelo, previamente dibujado un rectángulo a modo de lienzo, uno se tumbará y el otro realizará el cuadro colocando a su compañero los brazos, la cabeza, decorándolo con círculos encima de los ojos, triángulos para los dedos...

7. NOS CONVERTIMOS EN MIRÓ: Usando la técnica del collage, recortar cartulinas de diferentes formas y colores y pedir a los niños que peguen los recortes en un folio. Después lo decorarán haciendo líneas o dibujos con rotuladores. Por último, juntaremos todos los folios en el pasillo, a modo de mural colectivo, y entre todos buscaremos un título para nuestro cuadro.

8. PERSONAJE MISTERIOSO: Comentar quién es o quién puede ser el personaje de la obra *El disco rojo persiguiendo a la alondra*: si es un niño o una niña, un señor o una señora, de dónde viene, por qué se viste así, cómo es su casa... Para ello usaremos la técnica de “Viaje en el espacio y en el tiempo”.

9. ELEGIMOS NOMBRE: Entre todos, elegimos un nombre para este personaje. El profesor lo escribirá en la pizarra, y cada uno, en la zona de la asamblea y sentados, escribirá con tizas y en el suelo este nombre copiándolo. Después, sentados cada uno en su mesa, realizarán con plastilina su propio nombre.

10. OJOS DE COLORES: Comentar los colores de los ojos del personaje de Miró: uno es rojo y otro es azul. Pintar a los niños, con pinturas de cara, los ojos, haciendo un círculo rojo y otro azul. Seguidamente, hacer una serie humana, poniéndose uno al lado del otro, de forma que siempre haya rojo-azul-rojo-azul. Después, sentados en las mesas, y por equipos, realizarán la misma serie usando tapones.

11. MURAL COLECTIVO: En papel continuo, entre todos, reproduciremos la obra de Miró *El disco rojo persiguiendo a la alondra*. Para ello, usaremos diferentes materiales: témpera negra para el cuerpo, témpera amarilla para la cara, bolitas de plastilina negra para los círculos que rodean la cabeza, cartón pintado de rojo, azul y verde para ojos y nariz, una pluma de plumero para el pelo, ramitas para los dedos de las manos... Este mural lo harán por equipos, y participando todos. Una vez hecho se colgará en el pasillo, y en la asamblea se usará la técnica “Cómo lo hago, cómo lo haré”.

12. DISCO-DISCO: Llevamos a clase un montón de CD's viejos. A través del “Análisis Asociativo” les preguntamos qué son, dónde los encontramos, para qué sirven, cuándo los usamos... Después les decimos que imaginen en qué se pueden

convertir y que busquen otras utilidades. Sentados en las mesas, realizarán sus creaciones de lo que han pensado. Pegarán el disco en una cartulina y lo decorarán con rotuladores permanentes: un sol haciendo los rayos, un pez haciendo escamas y aletas, una flor haciendo los pétalos...

13. MI CARA: Llevar a clase un espejo y animarles a que se miren para que observen las partes de la cara. Dialogar sobre ellas y su utilidad, y realizar descripciones de ellos mismos: si son morenos, rubios, de qué color tienen los ojos... Luego realizarán su cara en un folio usando diferentes materiales: con un pincel y témpera naranja harán un círculo para la cara, bolitas de plastilina marrón/azul/verde para los ojos, bolitas de plastilina carne para orejas y nariz, y churro de plastilina roja para boca. Con tiras de papel de seda negro/marrón/amarillo, harán el pelo.

14. CARAS LOCAS: Juego en el que los niños harán composiciones de caras usando su creatividad, a partir de diferentes pelos, ojos, narices y bocas, previamente confeccionadas, plastificadas y puestas velcro, usando como cara la tapa de una caja de zapatos pintada de color carne.

15. NEGRO, NEGRITO, QUÉ MIEDITO: Hablar sobre el vestido del personaje de la obra de Miró: de qué color es, por qué va vestido así, qué sentimiento nos transmite ese color. Realizar la técnica del “Análisis Asociativo” para el miedo.

16. FANTASM N: Realizar un fantasma gigante en papel continuo. Pedir a los niños que traigan recortes de casa de las cosas que les dan miedo y pegarlas en el mural para que Fantasm n se “las coma”.

17.  C MO EST S?: Pensar entre todos qué sentimiento puede tener el personaje de la obra de Miró: si está triste, contento, enfadado... Realizar la técnica del CTF con cada uno de los sentimientos que los niños propongan.

18. EL MONSTRUO DE COLORES: Leer en clase el cuento *El monstruo de colores*. Llevar distintas esencias de los colores que se ven en el cuento en frasquitos para asociar color a olor: el verde huele a tranquilidad, a menta, a campo, a bosque; el rosa huele a fresa, a rico, a besos, a dulce.... Realizar una careta del monstruo pint ndola del color del sentimiento que tengan en ese momento, y poniéndola un palo de polo.

19. HISTORIAS DE MIRÓ: Llevar a clase láminas con los siguientes cuadros de Miró: *Bailarina II*, *Mujer con tres pelos*, *La estrella azul* y *El Carnaval del Arlequín*. Dividir a la clase en cuatro grupos y repartir una obra a cada uno. Entre todos los miembros del equipo tienen que inventar una historia acerca de la obra. Una vez que

han pensado unos minutos, la profesora les preguntará e irá escribiendo por detrás las frases que van construyendo. Al final, se encuadernan las láminas y se dejan en el rincón de biblioteca.

20. DADOARTISTAS: Utilizaremos los puzzledados para realizar un mural colectivo. Un dado contendrá distintas partes del cuerpo: boca, dedo, mano, pie. Otro, distintos colores: rojo, azul, amarillo, verde, naranja, rosa. Los niños tirarán el dado, y se pintarán la parte del cuerpo correspondiente del color indicado, con témperas (para la boca usaremos pinturas de cara), estampándola en un papel continuo. Debajo, escribirán su nombre, y lo colgaremos en el pasillo.

21. MURAL DE VESTIDOS: Pedir a los niños que traigan recortes de vestidos de otras épocas y lugares y hacer un mural con todos ellos. Para ello, podemos usar la técnica del “Viaje en el espacio y en el tiempo.”

22. GLOBARTE: Llevar a clase globos de diferentes formas y tamaños, de los colores que más usaba Miró en sus obras: rojo, negro, verde, azul y amarillo. Los inflamos y les ponemos velcro. En la pizarra, a modo de cuadro gigante, haremos una composición entre todos. Después se pueden explotar, y con los restos de plástico realizar un mural pegándolos a modo de collage.

23. TABLERO DE HISTORIAS: A través de la técnica “Tablero de Historias”, dejar que los niños jueguen libremente con el tablero, creando sus propias historias a través de diferentes personajes que les demos: un niño, una alondra, una señora, una estrella, un corazón y un sol.

24. LIBRO DE MIROS: Repartir a los niños cartulinas negras, azules y rojas. Con gomets de distintas formas (círculos, rectángulos, óvalos), los niños realizarán creaciones imitando a Miró. Después cada uno buscará un título y la profesora lo escribirá por detrás. Por último, se plastifican todas las obras de arte, se encuadernan y se dejan en el rincón de la biblioteca.

## SEGUNDO TRIMESTRE: JACKSON POLLOCK

1. ¿QUÉ MATERIAL USO?: Preparar en tres bandejas distintos materiales: papel de periódico, confetti, y arena. Echar cola en un folio y pedirles que peguen la cosa que más les guste. Luego, en asamblea, hablar de por qué han elegido ese material y no otro.

2. JACKSON POLLOCK: En la pizarra digital, explicar a los niños que observaremos imágenes de unas pinturas que hizo Jackson Pollock. Antes de empezar, decirles cómo trabajaba este pintor: no ponía el cuadro en un caballete, ni utilizaba pinceles, sino que ponía la tela en el suelo y encima dejaba caer gotas de pintura de muchos colores. Después, con palos, arena u otros utensilios repartía la pintura y creaba su obra de arte.

3. VAYA TELA: Llevar a clase una sábana vieja, y hacer un CTF de por qué la he traído a clase. Experimentar las distintas posibilidades: para jugar a tiendas de campaña, para jugar a disfraces, para arroparnos y no tener frío, para meternos todos debajo y contar historias de miedo, para realizar un lienzo...

4. NUMBER 34: Mostrar a los niños la pintura de Pollock que lleva por título *Number 34*, impresa en DIN-A3. Hablar de ella, los colores que tiene, cómo creen que lo ha hecho el pintor, si les gusta o no, qué sentimientos les transmite...

5. MURAL COLECTIVO ESTILO POLLOCK: Proponer a los niños que decoren la clase con un mural trabajando como Pollock. Poner en el suelo un papel continuo grande (blanco o marrón), y dejar caer chorros de témpera. Decirles a los niños que rápidamente extiendan la pintura con las manos y hagan su composición distribuyéndola libremente.

6. NOS GUSTA RECICLAR: Realizar un torbellino de ideas sobre la importancia del reciclaje y el uso que puede darse a los materiales de desecho. Entre todos identificar distintos materiales como cajas de zapatos, vasos de yogur, papel de embalar, papel de periódico, envoltorios de caramelos, cuerdas, hilos de colores, lanas, arena, viruta de sacar punta a los lápices de colores y las ceras, polvo de tizas de colores... Señalar para qué pueden servir.

7. PAPELERAS: Llevaremos a clase dos cubos blancos. Entre todos, los pintarán de color azul y amarillo, y servirán para reciclar. El azul para papel y cartón, y el amarillo para el plástico. Allí iremos depositando a lo largo del curso material que se pueda reciclar para utilizarlo en obras plásticas.



8. GOTAS DE AGUA: Hacer cuatro grupos de niños y montar una mesa por grupo. Jugar a hacer creaciones de pintura con gotas de agua y pinturas de colores vivos. Pedir a los niños salpicar con la mano gotas de agua sobre la mesa y proponerles que cojan un pincel con pintura y hacer caer gotas encima de la mesa, de modo que los niños vean el movimiento que hace la pintura dentro de las gotas. Se puede grabar sobre un folio en blanco lo que han hecho sobre la mesa.

9. AGUA PARA VIVIR: Realizar un Análisis Asociativo del agua. Visualizar en la Pizarra Digital la película de dibujos animados *Caillou ahorra agua*.

10. ¿QUÉ NOS PASARÍA SIN AGUA?: Trabajar la técnica Consecuencias y Resultados a partir de la frase: Nos quedamos sin agua.

11. TEÑIMOS CLAVELES: Realizar en clase un experimento, a través del cual veremos cómo absorben agua las plantas. En vasos de plástico, echaremos colorante líquido de cuatro colores: rojo, azul, verde y amarillo. Una vez disuelto, meteremos claveles blancos cortados por el tallo (dos o tres por vaso), y los dejaremos durante unos días. Poco a poco veremos cómo los pétalos de las flores se van tiñendo del color del agua. Llevarlos a casa.

12. MURAL CON BOTES DE KETCHUP: Al estilo de Jackson Pollock, realizaremos un mural colectivo, usando como material botes de ketchup rellenos de pintura de dedos. Usaremos cuatro colores. Los niños, uno a uno, y con nuestra ayuda, apretarán los botes haciendo un movimiento con los brazos de manera que se impregne el mural a lo largo, quedando a la vista diversos chorros y gotas.

13. LA ARENA ES DIVERTIDA: En la pizarra digital, mostraremos a los niños vídeos de artistas que realizan obras de arte en lienzos, con arena. Les diremos que no sólo se pueden usar pinturas para crear, sino materiales naturales. Realizar un Análisis Asociativo de la arena.

14. BANDEJAS GRAFOMOTORAS: Nosotros también nos convertiremos en artistas que usan materiales naturales. A partir de alimentos en polvo, tipo colacao, café, azúcar, harina.... que habremos puesto en bandejas de horno, crearemos cosas con nuestros dedos, dibujos, números o letras. Se podrá borrar con rodillos de plastilina. Estas bandejas grafomotoras las dejaremos en el rincón de lectoescritura para que las usen en rincones.

15. ENTREVISTA A UN LIENZO: A partir de la técnica de la entrevista, los niños realizarán preguntas a un papel continuo que habremos colocado en la pizarra.

16. LIENZO CON PRODUCTOS COMESTIBLES: Llevaremos a clase alimentos para realizar un mural usando el zumo o los colores que desprenden: limones, tomates, ketchup, mostaza, remolacha, cerezas... Los niños experimentarán manchando el papel continuo con estos productos.

17. LIENZO CON BOTELLAS E HILOS DE LANA: Ataremos hilos de lana gorda a tapones de botellas de agua, haciendo un pequeño agujero en el centro de los tapones. Una vez tengamos este material preparado, los niños cogerán la botella, impregnarán la lana en témpera de colores y la arrastrarán por un papel continuo creando trazos libres con los cordones de lana, al estilo Pollock. Después colocaremos el mural en el pasillo para decorarlo, y realizaremos la técnica “Cómo lo he hecho, cómo lo haré”.

18. CORTINA DIVERTIDA: Pedimos a los niños que traigan de casa envoltorios de caramelos de diferentes colores. En clase realizaremos cortinas ensartando estos envoltorios en hilo de seda y los colgaremos del marco de la puerta para crear cortinas. Se pueden trabajar series de colores previamente. Después, realizaremos la técnica de Soñadores y Despiertos para el caramelo.

19. NOS GUSTA LA PASTA: Llevamos a clase varios tipos de espaguetis y de diferentes colores, ya cocidos. Hablamos de la pasta y de cuándo la comemos. Realizamos un CyR a partir de la frase: “Se nos han quemado los espaguetis”. Imaginamos entre todos qué podemos hacer con ellos aparte de comerlos.

20. ARTESPAGUETI: Con los espaguetis de colores de la actividad anterior, los niños realizarán composiciones libres pegándolos como quieran en un folio.

21. UN DELICIOSO BIZCOCHO: En el comedor del colegio, haremos entre todos varios bizcochos con la típica receta usando la medida de los vasos de yogur. Una vez hechos los bizcochos, los niños los decorarán con botes de nata, chocolate, mermelada, caramelo líquido..., haciendo trazos estilo Pollock.

22. TRABAJAMOS CON ESPECIAS: Llevamos a clase diferentes especias en tarritos: nuez moscada, canela, anís, colorante alimentario, pimienta, orégano, comino molido... Los olemos, tocamos, probamos.... Y cuando hayamos experimentado con ellos, los usamos para realizar una obra de arte en una cartulina: les echamos cola, y ellos espolvorean las especias libremente.

23. NOS LAVAMOS LOS DIENTES: Llevamos a clase varios cepillos de dientes y hablamos sobre este utensilio. Les decimos lo importante que es lavarse los dientes después de todas las comidas, y realizamos un CyR, con la frase: “Nunca me lavo los

dientes”. Después usamos los cepillos para realizar obras de arte, impregnándolos en témpera y después salpicando sobre el folio.

24. TABLERO DE HISTORIAS: A partir de la técnica del Tablero de historias, dejamos que los niños inventen narraciones desarrollando su creatividad con los siguientes personajes: una gota de agua, un bote de kétchup, un niño, un pincel y un caramelo.

### TERCER TRIMESTRE: SOPHIE TAEUBER-ARP

1. FIGURAS GEOMÉTRICAS: Trabajar con los bloques lógicos y pedir a los niños que los clasifiquen según el color, la medida y la forma.

2. MUSEO DE ARTE: En la mesa, y sobre un folio, diremos a los niños que realicen su propia obra de arte usando bloques lógicos. Pueden hacer caras, animales, casas, parques... Y después le pondrán un título, que la profesora escribirá en cada folio. Con la técnica del Museo Fantástico y utilizando diferentes instrumentos, realizaremos una dramatización.

3. PELOTAS GRANDOTAS: Llevar a los niños a clase de psicomotricidad y experimentar con las pelotas gigantes: subiéndose y botando, rodando con el cuerpo, lanzándolas al aire... Después, hacer un Análisis Asociativo de la pelota.

4. LA ESFERA: Explicar a los niños que las pelotas tienen forma de esfera, y entre todos buscar en clase cosas de esta forma. Hacer bolas con plastilina haciendo esferas y fijarnos en que ruedan y se mueven, no son planas, se pueden coger.

5. EL RINCÓN DE LA ESFERA: Preparar en clase un rincón de la esfera, y pedir a los niños que traigan objetos de casa con esta forma que colocarn all . Cuando les toque ir a rincones, podrán jugar con ellas.

6. POMPAS DE JABÓN: Salir al patio del colegio y pedir a los niños que hagan pompas de jabón para recordar la forma de la esfera. Después, en clase, proponerles que hagan burbujas en la pizarra de manera que parezcan círculos dibujados. Usar la técnica “Soñadores y despiertos” con el jabón.

7. SACO DE ESFERAS: Meter en un saco diferentes objetos que sean esféricos, como caramelos, globos terráqueos, pelotas de distintos tamaños (pimp n, tenis, billar), balones, sales de baño... Pedir a los niños que metan la mano con los ojos cerrados e

intenten reconocerlas. Después clasificarlos, atendiendo a distintos criterios: tamaño, material, utilidad...

8. ARTISTAS QUE TRABAJAN CÍRCULOS: Mostrar a los niños, en la pizarra digital, fotografías de obras de artistas que trabajan el círculo, como Sophie Taeuber-Arp o Kandisnki.

9. PATATAS Y ZANAHORIAS: Llevamos a clase patatas y zanahorias, las cortamos y pedimos a los niños que las estampen sobre papel blanco, impregnándolas en témpera roja y azul. Tienen que darse cuenta de que las formas obtenidas se parecen a los círculos.

10. ENTREVISTA A LA PATATA: Con la técnica de la entrevista, los niños hacen preguntas a una patata.

11. SOPHIE TAEUBER-ARP: Llevar a los niños una fotografía de Sophie, y decirles que era una artista suiza que trabajó en muchos ámbitos artísticos: la pintura, la danza, los tapices, la arquitectura... Mostrarles dibujos en DIN-A3 de sus obras más representativas y pedirles que centren su atención en la obra *Composición de círculos*. Hablar de los colores, las formas, contarlos...

12. COMPOSICIÓN DE CÍRCULOS: Repartir a los niños círculos blancos, rojos, azules y negros de cartulina, y pedirles que hagan libremente una composición pegándolos en un folio, y completándolo con ceras de colores. Una vez realizada la composición personal, hacerles preguntas para que se den cuenta de si les ha gustado cómo les ha quedado su cuadro, qué sienten al verlo... Usaremos para ello la técnica de Cómo lo hago, cómo lo haré.

13. PINTAMOS CON TAPONES: Llevar a clase tapones de diferentes colores. Hacer un CTF de por qué la profesora ha traído todos esos tapones. Después, usando como base siluetas de dibujos que hayamos imprimido en DIN-A3 (mariquita, árbol, mariposa...), los niños rellenarán esos dibujos con los tapones.

14. BALLETO DE LOS CISNES: Les ponemos a los niños la obra musical *El lago de los cisnes* y les decimos que dancen libremente, haciendo círculos por toda la clase. Después les preguntaremos cómo se han sentido, qué se imaginaban...

15. SOPHIE BAILARINA: Les decimos a los niños que a Sophie Taeuber-Arp le encantaba la danza, y le gustaba practicar ballet en su tiempo libre. Les enseñamos un dibujo de una bailarina vestida con el típico atuendo, y usamos la técnica "Viaje en el espacio y en el tiempo".

16. CAMISETAS ESTAMPADAS: Siguiendo con la vida de Sophie, les decimos a los niños que otra de sus aficiones era crear su propia ropa y disfraces. Les proponemos realizar, a través de la técnica de la estampación, camisetas originales. Les pediremos que traigan de casa camisetas blancas viejas, y en clase, con ténpera especial para ropa, estamparán sus manos cubriéndola más o menos toda, y escribirán su nombre con rotulador permanente. Esta camiseta, podrán dejarla en el baúl de los disfraces para cuando jueguen en el rincón del juego simbólico.

17. EL LIBRO DE LAS FIGURAS GEOMÉTRICAS: Realizamos entre todos un libro en cuyas páginas haya imágenes de cosas reales que tengan forma de círculo, cuadrado, triángulo ó rectángulo: rodaja de mortadela, espejo, quesito, paso de cebra... Cada día se lo llevará un niño a su casa y una vez terminado se plastifica, se encuaderna y se deja en el rincón de la biblioteca.

18. NÚMEROS CON PEGATINAS: Imprimimos imágenes de números en blanco en DIN-A4 y las plastificamos. Con gomets con forma de círculo, los niños deberán rellenar los números siguiendo el camino. Al estar plastificadas, se pueden volver a utilizar. Dejamos el material en el rincón de lógica-matemática.

19. ARQUITECTOS: Para terminar con la vida y aficiones de Sophie Taeuber-Arp, les contamos a los niños que también estudió arquitectura. Les decimos en qué consiste esta profesión, les mostramos imágenes de diferentes construcciones... Intentamos buscar a alguien en el entorno que se dedique a la arquitectura para que venga y nos cuente qué hace. Los niños le harán una entrevista.

20. DIBUJAMOS CON GOMAS: Nos convertimos en arquitectos y realizamos construcciones utilizando placas de pinchos como bases, pinchos para los vértices, y gomas elásticas que harán de “aristas”. Los niños crearán libremente.

21. DIBUJAMOS EN EL SUELO: A partir de diferentes figuras geométricas previamente recortadas en cartulina, haremos dibujos en el suelo, en la zona de la asamblea: cometa con triángulos, pez con círculos, casa con cuadrados... y nos haremos fotos con ellos.

22. TABLERO DE HISTORIAS: A través de la técnica “Tablero de Historias”, dejar que los niños jueguen libremente con el tablero, creando sus propias historias a través de diferentes personajes que les demos: una bailarina, un edificio, una pelota y una patata.

23. ESTAMPAMOS CON FRUTAS: Realizar un paisaje de la primavera, estampando la mitad de una naranja, la mitad de un kiwi y la mitad de un plátano, a modo de flores.

24. ESTAMPAMOS CON TUBOS DE PAPEL HIGIÉNICO: Guardamos tubos de cartón de papel higiénico y los doblamos de tal manera, que en el canto se vean diferentes formas: estrella, corazón, cuadrado, triángulo... Después los niños lo manchan con témpera y realizan estampaciones en folios.

## **5.9. EVALUACIÓN**

### **La educación artística es difícil de evaluar**

Según Eisner (2004), en general, la evaluación ha sido un concepto mal recibido en la educación artística por varias razones:

- En primer lugar, se basa en juicios sobre la calidad del trabajo, y en arte, muchas veces estos juicios suponen obstáculos para la liberación de la creatividad.
- En segundo lugar, está relacionada con los resultados o productos del trabajo de los estudiantes, pero muchos educadores de arte consideran que lo importante es el proceso que siguen los estudiantes, no el producto.
- Por último, la evaluación está asociada a notas y calificaciones, algo que en la educación artística, y sobre todo en el caso de la etapa de Infantil, se considera inútil e incluso perjudicial.

Pese a todas estas razones, la educación sin evaluación, no existe. Sin alguna forma de evaluación, el enseñante no podrá saber cuáles han sido las consecuencias de su enseñanza.

Lo que hay que tener claro, es que no podemos confundir la evaluación con medidas, pruebas o calificaciones. Podemos medir sin evaluar, podemos evaluar sin examinar y podemos evaluar sin calificar. Más aún, la evaluación no tiene por qué centrarse únicamente en el producto del trabajo de los alumnos, también puede centrarse en el proceso.

En la etapa de Infantil, los trabajos de creación infantiles deben ser evaluados según los méritos individuales de cada niño, y de cada etapa de crecimiento. No hay que calificar los trabajos por sus valores estéticos, sino por sus valores expresivos.

### **Qué se puede evaluar en educación artística**

1. - Aprendizaje de los niños: Se trata de valorar los resultados de la enseñanza, es decir, si se han conseguido los objetivos propuestos y qué han obtenido los estudiantes de su trabajo en clase.

2. - Actividades: Por otra parte, también es importante evaluar todo lo referente a las actividades. Debemos evaluar el contenido curricular: si es sustancial, si tiene importancia en el ámbito en el que se va a trabajar, si es pertinente a su desarrollo e intereses... Debemos evaluar el diseño de las propias actividades: si se ajusta al aprendizaje de los alumnos, si se relaciona con los objetivos que se pretenden conseguir... Debemos evaluar la metodología empleada: si es de utilidad, si se adecúa a los intereses de los niños... Y debemos evaluar el material utilizado para llevar a cabo las actividades: si es adecuado o no, si ofrece pocas o demasiadas posibilidades...

3. - Actuación del formador: Por último, es necesario evaluar también los procesos que ha llevado a cabo el maestro durante toda la propuesta de intervención.

### **Procedimientos para evaluar en educación artística**

Para obtener toda esta información, los procedimientos de evaluación deben ser abiertos y flexibles, donde se refleje cómo es la calidad de la enseñanza en el caso de las actividades, y donde se revele lo que el estudiante ha adquirido en el caso del aprendizaje. Los procedimientos más usados en infantil son: registros de observación, asambleas, entrevistas, valoraciones críticas colectivas... (Ver ANEXOS I, II y III).

## 6. CONCLUSIONES

Hay muchas razones que justifican la presencia de las artes en nuestros centros educativos:

- Las artes tienen numerosas funciones cognitivas:
  1. Nos ayudan a observar el mundo: Nos ofrecen una nueva manera de experimentar, de despertar al mundo que nos rodea, y de conocer.
  2. Nos permiten aplicar la imaginación como un medio para explorar nuevas posibilidades: nos liberan de lo literal, nos permiten ponernos en el lugar de otras personas y experimentar de manera indirecta.
  3. Desarrollan la tolerancia a la ambigüedad: nos ayudan a explorar lo incierto, a aplicar un juicio libre de procedimientos y reglas preceptivas. Entra en acción el lado subjetivo y dejamos de mirar por encima del hombro para empezar a dirigir nuestra atención hacia el interior y hacia lo que creemos o sentimos.
  4. Nos permiten fijar ideas o imágenes: en el proceso de creación, estabilizan lo que de otro modo sería evanescente.
  5. Son medios para explorar nuestro propio paisaje interior: cuando las artes nos conmueven, descubrimos lo que somos capaces de experimentar, nuestra receptividad y sensibilidad.
- El trabajo en las artes suscita, refina y desarrolla el pensamiento. Las experiencias significativas en el campo de las artes se pueden extender a otros ámbitos relacionados con las cualidades sensoriales de las que las artes participan.
- Las artes contribuyen al desarrollo del pensamiento en el contexto de una forma artística, a la expresión y comunicación de distintas formas de significado y a la capacidad de vivir experiencias que son al mismo tiempo emotivas y conmovedoras.
- Las artes pueden actuar como modelos de lo que podrían llegar a ser la aspiración y la práctica en el campo de la educación. Poder concebir la docencia como un arte, considerar que el aprendizaje posee unos rasgos estéticos, abordar el diseño de un entorno educativo como una tarea artística: estas maneras de



concebir algunos de los principios de la educación podrían tener profundas repercusiones para replantear la práctica de la enseñanza y el contexto donde ésta se da.

- Lo que resalta de la educación artística es su polivalencia y poder de instrumento. Un instrumento, que matiza la sensibilidad del ser humano mientras éste se pone en relación con el ámbito geográfico, socio-cultural e histórico. La educación plástica desborda las posibilidades de una visión unilateral, y requiere el concurso de múltiples disciplinas.
- El fenómeno artístico es capaz de integrar un gran número de aspectos culturales y sociales. La educación artística en este sentido puede ser considerada como un instrumento de conocimiento del entorno que permite la posibilidad de relacionar diferentes formas de representación, de expresión y de análisis de la realidad.
- La obra plástica, como cualquier otra obra de arte, es producto del encuentro del artista con la realidad; la aproximación a una creación plástica, o cualquier contacto con ella, nos permite una aproximación a la vivencia de otro: estos valores humanos y esta ampliación del propio horizonte se consideran aportaciones fundamentales de la educación artística.
- Las observaciones de niños de infantil ofrecen pruebas convincentes de su necesidad de experimentar y comprender el mundo explorando sus cualidades. No sólo tocan casi todo lo que encuentran, cuando es posible también lo saborean, lo escuchan y lo exploran con todas las vías sensoriales que les permitan conocer sus características cualitativas. Para el niño de infantil conocer el mundo significa, en gran medida, saber cómo se puede experimentar empleando todas las modalidades sensoriales. A medida que los niños maduran, su capacidad de experimentar las cualidades del entorno se diferencian cada vez más. Lo que el niño aprende del mundo está influenciado por la manera en que explora sus características, y esta exploración conduce a la construcción de distinciones entre las cualidades encontradas.
- La inteligencia visoespacial puede y debe favorecerse en el aula para que los niños puedan desarrollar la observación, la representación, la creación artística, la imaginación y la disposición para explorar nuevas formas de experimentar con materiales y composiciones artísticas. De este modo, los niños podrán

autoexpresar y canalizar su imaginación, así como encontrar diferentes caminos y oportunidades para desarrollar las experiencias y habilidades necesarias para manipular los materiales y herramientas de arte.

- Por eso, es necesario que los futuros maestros reconduzcan su propia educación plástica para que, mientras asimilan tácticas, estrategias, conceptos, métodos y enfoques, realicen un cambio de actitud que los lleve a mayor interés y motivación ante la tarea. Si conseguimos además ampliar la concepción de la educación artística y que se vea como un instrumento de conocimiento que puede contribuir de manera sustancial a mejorar nuestra comprensión de la realidad, habremos avanzado bastante para lograr una valoración más justa del papel del arte en la educación.
- La evaluación supone una parte importante y problemática dentro de la educación artística, pero será mucho más racional, contextualizada, completa y fácil de entender tanto para el profesorado como para el alumnado, si se evalúa todo el proceso de trabajo.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### LIBROS

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisner, W. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Escamilla, A. (2013). *Dialogar y pensar en el colegio. Metodología y propuestas de técnicas y dinámicas para contextualizar el aprendizaje*. Madrid: SM.
- Fisher, E. P. (1992). *The impact of play on development*. New York: Play & Culture.
- García del Moral, (2009). *La enseñanza de la expresión plástica infantil en las escuelas de Magisterio*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind. How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar en las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H., Feldman, D. y Krechevsky, M. (1998). *Project Spectrum: Preschool Assessment Handbook*. New York: Teachers College Press.
- González Gil, M. D. (1992). *Proyecto de Educación Artística*. Madrid: Edelvives.
- Pestalozzi, J. H. (1933). *Cómo educa Gertrudis a sus hijos*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Piaget, J. (1972). *Problemas de la psicología genética*. Buenos Aires: Emecé.
- Prieto, M. D. y Ballester, P. (2013). *Las inteligencias múltiples. Diferentes formas de enseñar y aprender*. Madrid: Pirámide.

Read, H. (1969). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.

Lowenfeld, V. (1947). *Creative and Mental Growth*. Nueva York: Macmillán.

Lowenfeld, V. (1961). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.

### ARTÍCULOS

Barkan, M. (1962). Transition in Art Education: Changing conceptions of curriculum content and teaching. *Art Education*, 15, 12-27.

Rauscher, F. (1997). Music training causes long-term enhancement of preschool children's spatial-temporal reasoning. *Neurological Research*, 19, 41-48.

Acaso, M. (2000). Simbolización, expresión y creatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, 12, 41-57.

Winner, E y Hetland L. (2001). Beyond the soundbite. *Arts education and academic outcomes*, 22, 41-48.

### LEGISLACIÓN

Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE, de 9 de Diciembre de 2013.

### PÁGINAS WEB

Soypublica (2012). <http://soypublica.wordpress.com/2012/10/08/lo-que-esconde-la-lomce-analisis-del-anteproyecto-de-ley-de-educacion> (consultado 10 de Mayo de 2014).

Llorente, M. A. Análisis crítico de la LOMCE-WERT. <http://www.slideshare.net> (consultado 10 de Mayo de 2014).

# ANEXOS



# **ÍNDICE DE ANEXOS**

<b><u>ANEXO I: EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES</u>.....</b>	<b>65</b>
<b><u>ANEXO II: EVALUACIÓN DEL PROFESOR</u> .....</b>	<b>66</b>
<b><u>ANEXO III: EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS</u>.....</b>	<b>67</b>
<b><u>ANEXO IV: REALIZANDO ACTIVIDADES DE JOAN MIRÓ</u> ...</b>	<b>71</b>
<b><u>ANEXO V: REALIZANDO ACTIVIDADES DE JACKSON POLLOCK</u> .....</b>	<b>73</b>
<b><u>ANEXO VI: REALIZANDO ACTIVIDADES DE SOPHIE TAEUBER-ARP</u> .....</b>	<b>75</b>





## ANEXO I. EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

	CONTENIDOS A EVALUAR	1	2	3	4	5
CONTENIDOS	1. Los contenidos trabajados han tenido aplicación práctica en el aula.					
	2. Se adecúan al nivel del alumnado.					
	3. Son pertinentes a los intereses del alumnado.					
	4. Promueven diferentes situaciones de aprendizaje.					
DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES	5. Las actividades propuestas son motivadoras.					
	6. Se relacionan con los objetivos de aprendizaje.					
	7. Favorecen la adquisición de los contenidos trabajados.					
	8. Son dinámicas y promueven la participación de los alumnos.					
	9. La secuencia de actividades es coherente y está organizada.					
	10. Se ajustan a los tiempos establecidos.					
METODOLOGÍA	11. Las técnicas empleadas son de utilidad en el aprendizaje.					
	12. Favorecen el desarrollo del pensamiento en educación artística.					
	13. Hay dificultades en realizar alguna técnica.					
MATERIALES	14. Los materiales utilizados son adecuados.					
	15. Hay material que falta. (Indicar cuáles) .....					
	16. Hay material que sobra. (Indicar cuáles) .....					

## ANEXO II. EVALUACIÓN DEL PROFESOR

<b>CONTENIDOS A EVALUAR</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1. He expuesto con claridad los conceptos e ideas fundamentales.					
2. He sido capaz de captar el interés del grupo.					
3. He fomentado la participación de los alumnos.					
4. He tenido en cuenta las características del grupo-clase.					
5. He organizado y preparado las actividades y todo el material con antelación.					
6. He resuelto dudas que hayan surgido en la práctica.					
7. He modificado la programación inicialmente prevista.					
8. He cambiado la dinámica del aprendizaje si he visto que no ha funcionado.					
9. He promovido la comunicación con la familia para la consecución de las actividades.					
10. He conseguido que la propuesta de intervención tenga éxito.					
<b>OBSERVACIONES</b>					

### ANEXO III. EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS

<b>CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL</b>	<b>C</b>	<b>EP</b>
1. Desarrolla la coordinación óculo-manual y habilidades manipulativas.		
2. Domina distintos estados emocionales y expresa sus propias emociones.		
3. Acepta y valora adecuadamente sus posibilidades y limitaciones.		
4. Se muestra autónomo en aspectos relacionados con hábitos básicos.		
5. Escucha y respeta a sus compañeros.		
6. Mantiene una actitud de ayuda con los demás.		
7. Se relaciona con sus iguales.		
8. Desarrolla la atención y observación.		
9. Disfruta en la realización de tareas.		
10. Manifiesta gusto por los diferentes juegos.		
11. Respeta y valora el juego, cuidando los juguetes.		
12. Muestra autonomía en la realización de algunos hábitos relacionados con el orden y la organización.		
13. Cuida el material individual y colectivo.		
14. Procura ser cuidadoso en su trabajo personal.		
15. Experimenta autocontrol.		
16. Se interesa sobre lo aprendido.		
<b>CONOCIMIENTO DEL ENTORNO</b>	<b>C</b>	<b>EP</b>
1. Se inicia en el conocimiento e identificación de algunas propiedades de los objetos: color, tamaño, forma...		
2. Desarrolla hipótesis sobre las características de los objetos.		

3. Establece relaciones entre los objetos.		
4. Reconoce e identifica figuras del entorno.		
5. Observa y explora materiales de su entorno.		
6. Clasifica objetos atendiendo a diferentes criterios.		
7. Participa en la vida escolar y en las actividades propuestas.		
8. Respeta las normas de clase.		
9. Muestra interés por la experimentación con los materiales.		
10. Reconoce figuras y formas presentes en su entorno.		
<b>LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN</b>	<b>C</b>	<b>EP</b>
1. Reconoce y expresa emociones a través del lenguaje oral.		
2. Participa activamente en conversaciones respetando el turno de palabra y valorando las aportaciones de los demás.		
3. Usa adecuadamente la lengua oral.		
4. Expresa y comunica hechos, vivencias, situaciones, emociones, sentimientos y fantasías a través de producciones plásticas variadas.		
5. Adquiere vocabulario relacionado con los temas trabajados en el aula.		
6. Disfruta con el ordenador y otros soportes digitales.		
7. Disfruta desarrollando diferentes técnicas plásticas.		
8. Utiliza técnicas plásticas para potenciar su creatividad.		
9. Domina diferentes destrezas manuales.		
10. Experimenta con los materiales del lenguaje plástico: línea, forma, color, textura, espacio.		
11. Participa activamente en realizaciones colectivas.		
12. Realiza diversas composiciones plásticas colectivas utilizando diferentes técnicas.		
13. Experimenta con la pintura para la realización de trazos espontáneos.		

14.. Se interesa por la observación de algunas obras de arte relevantes y conocidas de artistas famosos.		
15. Disfruta y participa en las actividades relacionadas con la expresión plástica.		
<b>OBSERVACIONES</b>		

C= Conseguido EP= En Proceso



## ANEXO IV. REALIZANDO ACTIVIDADES DE JOAN MIRÓ



Reproducción de la obra de Miró *El disco rojo persiguiendo a la alondra*. Usando diferentes materiales (témpera, plastilina, cartón, plumas, ramitas, tizas...), se hizo un mural colectivo entre todos, y en varios días. Una vez terminado, salimos a colgarlo al pasillo.



Obras de arte realizadas por los niños al estilo de Joan Miró. Con papeles de colores recortados y rotuladores, realizaron una composición libre haciendo uso de su creatividad.



Juego de caras locas. Por parejas, los niños realizaban las caras de forma libre, utilizando diferentes tipos de pelos, ojos, narices y bocas. Los iban colocando en la tapa de la caja, la cual dispone de velcro.



**ANEXO V: REALIZANDO ACTIVIDADES DE JACKSON  
POLLOCK**



Imitación de la obra de arte *Number 34*, de Jackson Pollock. En un papel continuo, dejé caer chorros de témpera de diferentes colores. Seguidamente, los niños lo extendieron usando las manos, haciendo una composición libre entre todos.



Mural con botes de ketchup. Utilizando botes de ketchup rellenos de témperas de diferentes colores, los niños realizaron un mural en papel continuo. Mientras apretaban, y con mi ayuda, dejaban caer el contenido del bote a lo largo, creando líneas de gotas y provocando un efecto visual muy agradable.

## ANEXO VI: REALIZANDO ACTIVIDADES DE SOPHIE

### TAEUBER-ARP



Cuadros con figuras geométricas al estilo de Sophie Taeuber-Arp. Con bloques lógicos, los niños realizaron una obra de arte en sus mesas. Podían utilizar la cantidad y los colores que ellos quisieran. Después, iban diciendo los títulos de sus obras.

Haciendo pompas de jabón. Para trabajar la esfera, llevé a clase botes de jabón y por turnos, los niños hicieron pompas.





Estampaciones con tubos de papel higiénico. Con cartones de papel higiénico, previamente guardados, y doblados de diferentes maneras, los niños los estampaban en folios impregnándolos en diferentes colores.



Composición de círculos y rectángulos. Los niños los pintaron y los pegaron en la cartulina libremente.