



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

LA EVOLUCIÓN DEL GRAFISMO EN LA PRIMERA ETAPA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

TRABAJO FIN DE GRADO
MAESTRA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Leonor A. González Díez

Palencia. Julio 2014

UVa

PA-
LEN-
CIA

**A Marina, Angela, Elisa, Laura, Alicia, Iris, Teo, Daniel y Rodrigo.
A todos los niños del taller de plástica del Consejo Social de Huerta del Rey
y a sus padres**

LA EVOLUCIÓN DEL GRAFISMO EN LA PRIMERA ETAPA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Autora: Leonor González Díez

Facultad de Educación de Palencia
Universidad de Valladolid

Resumen:

Se presenta una propuesta de Taller de Educación Plástica para niños de 6 a 8 años en el contexto de la Educación Primaria. Esta propuesta está fundada en investigaciones y estudios de algunos autores sobre la evolución de los dibujos infantiles a partir de los 3 años de edad, estudios que, junto con el de la normativa vigente sobre el currículo de la Educación Primaria, constituyen el fundamento de la propuesta educativa. Asimismo, se plantean los aspectos más relevantes que suscitan la cuestión de la educación artística en el contexto escolar, como la importancia de la educación plástica, su relación con las otras materias, el problema de la evaluación, las implicaciones en el aprendizaje por competencias y en los aprendizajes transversales, y la educación de valores como la creatividad, la aceptación de la diferencia, la capacidad para proponer iniciativas, para tomar decisiones y para trabajar en equipo.

Abstract:

This work is a proposal of a plastic art education workshop for children from 6 to 8 years old in the context of elementary school. This proposal is founded in researches and studies of some authors about the evolution of children drawings from 3 years old. This studies along with the study of current laws about elementary education curriculum are the basics of the educative proposal. Also, this work poses the most relevant aspects that bring forward the question of artistic education in the school context, such the importance of plastic education, its relation with the other disciplines, the evaluation problems, the implication in competence learning and the cross learning, and the education in values such creativity, difference acceptance, capacity for propose initiatives, decision take and teamwork.

ÍNDICE

1 INTRODUCCIÓN

2 JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

3 EL DESARROLLO DEL DIBUJO INFANTIL EN LOS PRIMEROS AÑOS

3.1. Grafismo y desarrollo evolutivo

3.1.1. El desarrollo psicomotor de 0 a 3 años, elementos determinantes en la actividad gráfica

3.2. Las etapas en el dibujo infantil entre los 3 y los 7 años de edad

3.2.1 El período del garabato

3.2.2 De 3 a 4 años: un período intermedio entre el garabato y la representación

3.2.2 El dibujo infantil de los 4 a los 7 años

- Etapa pre- esquemática

- Etapa esquemática

3.3 ¿Es arte el dibujo infantil?

3.3.1 Las propiedades estéticas de los dibujos infantiles

3.3.2 Las variaciones individuales en la función simbólica

3.4 El dibujo y la pintura en los niños pequeños

3.4.1 El dibujo, conocimiento y representación del mundo

-3.4.2 El dibujo y el desarrollo de la identidad propia

4 LA PLÁSTICA EN EL INICIO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

4.1 Educación plástica, creatividad y aprendizaje

4.2. El aprendizaje por competencias en el área de plástica

5.- UNA PROPUESTA EDUCATIVA PARA EL ÁREA DE PLÁSTICA EN EL PRIMER CICLO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

5.1 Los talleres

5.2. Descripción del proyecto

5.2.1 El taller de Plástica en los dos primeros cursos de Primaria

6.- CONCLUSIÓN

7.- BIBLIOGRAFÍA

8.- ANEXO: La evolución del grafismo entre los 4 y los 7 años: Algunos estudios de casos

1. INTRODUCCIÓN

En el prefacio de su obra “Arte, mente y cerebro”, H. Gardner (1982) narra el conjunto de circunstancias y acontecimientos que desde su infancia le llevaron a interesarse progresivamente por el estudio de la inteligencia. Y es precisamente a causa de la educación artística que recibió (él mismo dice que tocaba bien el piano) como comprendió, en el momento de iniciar sus estudios en el campo de la psicología, que la ciencia había asignado una gran prioridad al pensamiento lógico racional en detrimento de otros aspectos de la personalidad, como el desarrollo emocional y afectivo, o el desarrollo moral. Un poco más adelante, en el capítulo en el que resume con gran claridad toda la psicología de Piaget –al que considera uno de los grandes genios de la psicología- dice sobre este autor: “Sus escritos nos enseñan mucho acerca de las concepciones que tienen los niños del agua, pero muy poco sobre su temor a las inundaciones, su gusto por salpicar y chapotear, o su deseo de ser peces, sirenas o marineros”.

La psicología y la pedagogía posteriores a Piaget son herederas de esta concepción de la inteligencia, que ha venido considerándola casi exclusivamente como la capacidad para resolver problemas. De ahí que, a pesar de que la psicología ha tratado ampliamente también el problema de la motivación y su importancia en el aprendizaje, parece que cuando una actividad resulta placentera, divertida, amena, tiene menos valor. Quizá esta es la razón por la que la educación plástica ha sido considerada en ocasiones como una actividad secundaria dentro del sistema educativo.

En cuanto a la educación artística, y centrándonos en el área de Plástica, parece, en principio, que tenemos que empezar por preguntarnos por el arte y su significado en relación con los niños que empiezan la Educación Primaria. Para algunos autores, Como Vecci (2013) la educación plástica apunta directamente al desarrollo del individuo en todas sus facetas; la educación plástica en esta etapa tiene sentido porque la dimensión estética forma parte del aprendizaje de todas las disciplinas, de todos los conocimientos; además en la educación artística se trabajan y se adquieren aprendizajes que, en relación con la maduración física, psíquica y emocional, van a confluir en la manifestación de la conducta creativa: tomar decisiones, elegir, proponer, preguntarse, buscar, imaginar, representar, construir. Para otros autores, la importancia de esta educación radica en su

valor como entrenamiento de habilidades que constituyen requisitos previos para otros aprendizajes, como el desarrollo perceptivo-motor: orientación y organización espacial, ritmo, esquema corporal, tan importantes en el aprendizaje de la lectura y la escritura y en la iniciación a las matemáticas. Finalmente, hay quiénes consideran la educación plástica como un simple complemento, con una importancia secundaria, interesante como mucho para educar en contenidos transversales y en valores sociales:

Gran parte del mundo que nos rodea parece aún más inclinado a no reconocer la belleza o, peor, a no sentir su necesidad y el daño causado por su ausencia es más grave de lo que parecería a primera vista: la relación con ambientes cada vez más descuidados y dolorosamente maltratados; la vivienda que tiene más que ver con los beneficios para los constructores que con la atención a una cultura de habitación; la falta de cuidado y de solidaridad con los lugares; la vulgaridad omnipresente; el ruido de fondo cada vez más ensordecedor. El mensaje cotidiano que recibimos a menudo es contrario a la belleza y contrario al conocimiento, que reconoce en la belleza una semilla vital e indispensable de civilización. (Vecci, 2013, p.81)

En general, la mayoría de los autores consideran la educación plástica independiente de lo que podríamos llamar el Arte con mayúscula A. Machón (2009) señala que, nada tiene que ver la actividad del niño con el Arte; si existe algún rasgo en común entre el niño que pinta y el artista adulto es que “ambos son investigadores contumaces”. Gardner (1997) también se detiene sobre esta cuestión, llegando a conclusiones similares. Sin embargo, es importante establecer la diferencia entre las conclusiones de los expertos en el dibujo infantil, o en las investigaciones de los psicólogos, y la perspectiva pedagógica. Se consideren o no como obras artísticas los dibujos de los niños, el Arte forma parte de la historia de todas las culturas y de todas las civilizaciones, y cumple en la sociedad una función que la Educación no podría dejar de lado. La búsqueda de la belleza no consiste solamente en una actividad complementaria o prescindible: forma parte del conocimiento, y está presente incluso en las teorías científicas; supone una mirada imprescindible sobre el mundo:

La primera vez que Babbage se esforzó por ver una imagen solar resplandeciente proyectada a través del prisma de Herschel, no pudo ver estas líneas oscuras de Fraunhofer, aunque sabía que estaban allí. Entonces, Herschel le dijo: “A menudo no vemos un objeto porque no sabemos como verlo, y no por un defecto en el órgano de visión[...] Te voy a enseñar”. Tras pasar algún tiempo reexaminando y reenfocando la imagen, Babbage pudo verlas perfectamente. Es decir, la ciencia ha de ser siempre algo más que la simple observación de datos y fenómenos. Es, al mismo tiempo, una capacitación subjetiva de las destrezas de la observación, la autocrítica y la interpretación: una educación completa. Por supuesto, esto era precisamente lo que William Herschel había dicho cuarenta y dos años antes acerca de aprender a mirar por un telescopio. (Holmes, 2011, p. 571)

Así pues, el objetivo del presente trabajo no es solamente limitarse al estudio de la forma en que evolucionan los dibujos infantiles entre los 6 y los 8 años de edad, sino que el conocimiento de esta evolución es ante todo un medio que debe permitir el diseño y la puesta en práctica de la educación plástica en esta etapa. Se pueden definir los objetivos más específicos como la búsqueda de respuestas a las preguntas que se formulan a continuación:

- ¿Qué relación se establece entre el desarrollo de la actividad plástica y el desarrollo cognitivo?
- ¿Qué relación se establece entre la educación plástica y el desarrollo de la identidad propia?; y ¿entre ésta y el desarrollo en general –cognitivo, emocional, social- del niño?
- ¿Cuál es la contribución de la educación plástica a los objetivos de la Educación en la etapa de Primaria? (Es decir ¿cuál es su importancia? ¿Se puede prescindir en Primaria de la educación plástica?); ¿Qué objetivos nos tenemos que plantear en esta etapa?; ¿Qué metodología de trabajo es la más adecuada para la consecución de estos objetivos?; ¿Qué recursos materiales necesitamos y de qué forma los podemos implementar?

Este trabajo se estructura en cuatro partes principales que intentan responder a estas cuestiones, o al menos establecer un punto de partida o una pequeña contribución. Previamente, el capítulo 2 tiene por objeto situar la educación plástica en el contexto escolar, y defender su importancia en la educación actual. Los capítulos 3 y 4 constituyen la fundamentación teórica: el capítulo 3 estudia la evolución del grafismo infantil desde que el niño es capaz de empuñar un lápiz y realizar un trazo en un papel, así como la relación de estas destrezas con el desarrollo de la personalidad en general, y el desarrollo comunicativo y del lenguaje en general.

En el capítulo 4 se estudia la educación plástica en el contexto escolar en el inicio de la educación plástica, intentando justificar su espacio de especificidad, su importancia y su relación con todos los aprendizajes y materias de esta etapa.

El capítulo 5 es una propuesta de aplicación práctica: un taller de educación plástica como elemento de conexión –y de cohesión- de todos los aprendizajes, en el que el alumno experimenta, construye, inventa, negocia, decide, y además actúa, recicla, busca soluciones. En esta acción, encuentra su rol como sujeto único y diferente de los demás.

2. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

El R.D. 126/2014, de 28 de febrero establece el currículo básico de la Educación Primaria, integrado por los siguientes elementos:

- Los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa,
- las competencias, definidas como “capacidades para activar y aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, para lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos”,
- los contenidos, “o conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes”, que van a permitir la adquisición de los objetivos, ordenados en asignaturas.
- la metodología didáctica
- los estándares y resultados de aprendizajes evaluables
- y los criterios de evaluación.

Los contenidos de la Educación Primaria se establecen en el Decreto en tres bloques: asignaturas troncales, asignaturas específicas, y asignaturas llamadas “de libre configuración autonómica”. El diseño de las asignaturas troncales (Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Primera Lengua Extranjera) es competencia del Estado, que fija además, como mínimo, un 50% del total del horario lectivo para ellas. En cuanto a las asignaturas específicas, se permite una mayor autonomía en cuanto a horarios y contenidos. Por último, las asignaturas de libre configuración pueden ser ofertadas por las Administraciones educativas, e incluso por los centros escolares; entre ellas la lengua cooficial y su Literatura, si es que existen en la Comunidad Autónoma.

La educación artística, que comprende el área de Plástica y el área de Música, se encuentra dentro del bloque de las asignaturas específicas. Estas asignaturas se dividen a su vez en tres tipos, de los cuales los dos primeros (Educación Física el primero; Religión o Valores Sociales y Cívicos, a elección, el segundo) deben cursarse de forma obligatoria. Sin embargo, en el tercer bloque hay cuatro posibilidades a elegir por las Administraciones o los centros docentes:

1. Educación Artística
2. Segunda Lengua Extranjera
3. Religión (sólo si no ha sido elegida en el bloque anterior)
4. Valores Sociales o Cívicos (sólo si no ha sido elegida en el Bloque anterior)

Teniendo en cuenta que las Administraciones educativas pueden ampliar las horas dedicadas a las asignaturas troncales, y además la particular organización de las llamadas asignaturas específicas, es posible que los alumnos de Educación Primaria no reciban en ningún momento Educación Artística. No deja de ser llamativa esta situación, sobre todo si tenemos en cuenta el valor que la expresión artística (no solamente la música y la plástica, sino en todas sus formas) tiene en relación con los objetivos generales de la Educación Primaria, definidos en el mismo Real Decreto citado. En efecto, entre estos objetivos se encuentran algunos para cuya adquisición el campo de la expresión artística parece especialmente indicado, como el desarrollo del sentido crítico, la creatividad en el aprendizaje, y el espíritu emprendedor; el conocimiento, la comprensión y el respeto a las diferentes culturas y las diferencias entre las personas; la utilización de “diferentes representaciones y expresiones artísticas” así como “iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales”. Es cierto que la adquisición de estos objetivos no es exclusiva de la Educación Artística. Sin embargo, no puede dejar de reconocerse que el arte es por definición el contexto en el que el campo de la libertad individual es no solamente posible, sino necesario y, por lo tanto, la curiosidad, la iniciativa personal, la confianza en sí mismo, el respeto por lo diferente, la expresión creativa, son condiciones imprescindibles.

En la sociedad actual en la que la facilidad de acceso a la información contribuye, paradójicamente, por medio de la rapidísima divulgación de modas y corrientes culturales, a la uniformización de costumbres y comportamientos, desde la apariencia externa hasta el lenguaje; en la que la enorme cantidad de oferta cultural y la industria del espectáculo pueden llegar a hacer desaparecer obras maestras de creación enterradas por oleadas de productos comerciales hábilmente publicitados; en esta sociedad se convierte en una necesidad imperiosa el desarrollo del sentido crítico y la existencia de espacios en los que el individuo pueda expresarse libremente, sin trabas; en los que se potencie y estimule lo original, lo diferente; en la que disentir no solamente se permita, sino que se favorezca. El Arte nació con las sociedades humanas, define al individuo en sociedad. ¿Podemos prescindir de Arte?

Los cambios que la sociedad de la información y las redes sociales determinan en los sistemas educativos son incuestionables, empezando por el abandono de un concepto de aprendizaje basado en la memorización de contenidos que, en su mayor parte, carece hoy día de sentido. La facilidad de acceso a la información que existe hoy, en cualquier momento y lugar y que, es de prever, va a seguir aumentando, pone en evidencia la necesidad de desarrollar habilidades y estrategias que permitan manejar esa información y aplicarla a la solución de problemas. Los niños necesitan desde el inicio de la escolarización una educación de este tipo para aprender a ser, dicho con un término tan en boga, emprendedores. Las distintas Administraciones educativas admiten esta necesidad, como lo prueba, en el caso de Castilla y León, la Instrucción de la Dirección General de Política Educativa Escolar del 30 de agosto de 2013 , que prevé, entre otras, la planificación de actuaciones dirigidas a favorecer el desarrollo de las competencias emprendedoras.

En lo que se refiere a la educación artística en la Educación Primaria, la citada Resolución define ésta como un proceso que: “...requiere de una planificación previa, y demanda un esfuerzo por alcanzar resultados originales, no estereotipados...” Es en este apartado sobre la Educación Artística, y no en otras áreas, en el que la Dirección General de Política Educativa Escolar menciona aspectos tan relevantes en el desarrollo individual como “autonomía”, “poner en marcha iniciativas”, “barajar posibilidades y soluciones diversas”, “originalidad”, “búsqueda de formas innovadoras”, “flexibilidad” Resalta también la Resolución, la característica de la Educación Artística para “hacer competente en aprender, al proporcionar protocolos de indagación y planificación de procesos susceptibles de ser utilizados en otros aprendizajes”.

Por otra parte, es necesario recordar aquí las competencias específicas que los Maestros y Maestras de Educación Primaria deben poseer en relación a la Educación artística, que junto con las competencias propias del resto de las áreas educativas y las competencias generales, se recogen en la Orden del Ministerio de Educación y Ciencia en diciembre de 2007: “Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes. Conocer el currículo escolar de la educación artística en sus aspectos plástico, audiovisual y musical. Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades musicales y plásticas dentro y fuera de la escuela. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las

competencias correspondientes en los estudiantes” (Orden ECI 3857 de 2007, de 27 de diciembre, publicada en el BOE de 29 de diciembre de 2007)

Es en este contexto, del que se acaba de hacer una descripción, en el que el presente proyecto quiere enmarcarse, con la pretensión de proponer un proyecto alternativo para la educación plástica. A este proyecto se le denomina taller, y no clase, precisamente porque se quiere insistir en el carácter de búsqueda creativa, de niños activos, de participación individual y colectiva, en contraposición a la situación clásica de recepción pasiva de los conocimientos del maestro.

3. EL DESARROLLO DEL DIBUJO INFANTIL EN LOS PRIMEROS AÑOS

3.1. GRAFISMO Y DESARROLLO EVOLUTIVO

En la introducción de su obra, “Los dibujos de los niños”, A. Machón (2009) señala que uno de los momentos más importantes tiene lugar entre los 3 y los 4 años de edad, ya que a esta edad se producen “las experiencias y descubrimientos infantiles más importantes en su desarrollo, como son los procesos de simbolización, la manifestación más genuina de la emergencia de su yo y del nacimiento de su inteligencia” (p. 20). Coincide en esta afirmación con todos los expertos en el desarrollo evolutivo, empezando por J. Piaget: a partir de los dos años aparece la función simbólica, definida como la capacidad del niño para representar una cosa mediante otra. Esta capacidad está basada en la distinción entre el significante y el significado: el primero permite evocar al segundo. Para Piaget, el lenguaje es un aspecto más de una función general, que es la función simbólica.

3.1.1. El desarrollo psicomotor de 0 a 3 años, elementos determinantes en el origen de la actividad gráfica

Entre el nacimiento y los tres años de vida, el desarrollo se caracteriza por una estrecha interdependencia entre las funciones que posteriormente se van a independizar poco a poco (Milla, Mulas, et al., 2005). Así, el desarrollo de habilidades motrices, como la prensión, permitirá al niño manejar objetos y realizar aprendizajes sobre sus propiedades físicas.

Es difícil situar con exactitud el momento en que un niño puede hacer un dibujo. Desde el momento de nacer, e incluso antes, el desarrollo de funciones motrices y psicomotrices va realizándose, siempre con la misma sucesión en el ritmo de las adquisiciones, permitiendo en primer lugar al niño mantenerse derecho sentado, y de pie un poco más tarde, liberar sus manos de la necesidad de apoyarse para, en esta posición poder manejar objeto y útiles, explorarlos, conocer sus propiedades (como la huella que deja el lápiz al deslizarse sobre el papel). No solamente se trata de la capacidad material de manejar un lápiz, además el niño

debe reconocer ese trazo como el resultado de su acción y posteriormente es capaz de decidir voluntaria y conscientemente repetir el gesto para obtener el resultado que ya puede anticipar. Aún todavía el niño no actúa con intención de representar. Durante unos meses, hacer garabatos sobre un papel es un juego en sí mismo, y su resultado no tiene un valor para el niño.

La capacidad para utilizar símbolos y organizarlos en un sistema regido por reglas, o lenguaje, tiene su origen en la capacidad de representar algo mediante algo. Por ejemplo, la petición mediante el gesto de señalar; o, la comprensión de una situación –la de despedirse- mediante un gesto realizado mostrando la mano al mismo tiempo que se abre y se cierra o se flexiona lateralmente a uno y otro lado. Estos gestos, que pueden ser evocados como signos, es decir, como dotados ya de un significado, permiten la comunicación del niño con su entorno cercano. Son comunicación, pero todavía no son un lenguaje, como tampoco lo son las palabras sueltas que el niño dice imitando, o espontáneamente para nombrar algún objeto, porque todavía no están organizadas por un sistema de reglas que regula la relación entre los signos. El nivel de comunicación que se puede mantener con estos primeros signos basta al niño para comunicar sus necesidades básicas, pero no le permite, por ejemplo, comunicarse sobre objetos que están fuera de su campo de visión.

La consideración del origen de la función simbólica a partir de los dos años de edad se basa particularmente en el nivel de lenguaje alcanzado por el niño que, en esta etapa, ha dejado atrás la utilización de palabras sueltas para construir frases de dos y más elementos. En lo que respecta al dibujo, se considera que los niños dejan atrás la etapa del garabato a partir de los tres años (Machón, 2009) o a partir de los cuatro años (Lowenfeld y Lambert Brittain, 1972)

Tanto en el caso del lenguaje como en el del dibujo, hablamos de función simbólica cuando podemos observar en el niño una producción en su conducta. Lo mismo ocurre con el juego simbólico. Evidentemente, la utilización de un lápiz u otro instrumento para dibujar requiere la maduración de determinadas habilidades viso motoras, requisitos completamente diferentes a los del lenguaje.

Actualmente sabemos que el niño participa en la comunicación con el adulto prácticamente desde que nace (Millá, Mulas et al, 2005), y aunque en un principio su “lenguaje” sea un conjunto de signos que escapan a su propio control, y seguramente a su conciencia, lo

cierto es que la madre entiende las expresiones del niño. Poco a poco, el niño empieza a emitir vocalizaciones. Todavía no son palabras, pero la entonación, la intensidad, la mímica y los gestos que las acompañan, las convierten en elementos cada vez más eficaces para la comunicación. A los 5 o 6 meses de vida, sus llamadas ya no tienen como finalidad solamente la expresión de sus necesidades básicas, sino también su deseo de participar en la conversación, de ser objeto de la atención del adulto. No solamente sus vocalizaciones: su postura, la orientación de su mirada, que se desplaza continuamente hacia cada uno de los adultos que participan en una conversación, el niño de esta edad participa con todos sus recursos en las situaciones del ámbito familiar, a diferencia de los bebés que se criaban en su cuna, acostumbrados a pasar una gran parte del día durmiendo.

En la medida en que adquiere control de la postura y de sus movimientos, los gestos del niño se vuelven más diferenciados: a los 9 meses señala para pedir el objeto que desea (proto-imperativos), y a los 12 lo hace para compartir información sobre lo que percibe a su alrededor (proto-declarativos). El mismo proceso madurativo que le permite mantenerse sentado, o extender el brazo con el dedo índice estirado y orientarlo hacia el objeto que desea, le permite también, poco a poco, perfeccionar y diversificar sus emisiones fonéticas, articulando sonidos que primero repite, y luego combina hasta que aparecen las primeras palabras.

S. Pinker considera que el lenguaje es una facultad innata que solo precisa, para desarrollarse, encontrarse ante el estímulo adecuado, es decir, un medio lingüístico, no porque el lenguaje se aprenda por imitación, dice, sino como un instinto. Es decir, el lenguaje precisa de un estímulo adecuado igual que la parada nupcial del macho precisa del estímulo adecuado, en este caso la hembra, para aparecer:

“El lenguaje no es más invención cultural que la postura erecta. Tampoco es manifestación de la capacidad general de usar símbolos; como veremos, un niño de tres años es un genio en materia de gramática y, sin embargo, bastante incompetente en las artes visuales, la iconografía religiosa, las señales de tráfico y otros típicos ejemplos del curriculum semiótico” (Pinker, 1994, p. 19)

Como se puede constatar, la concepción del lenguaje en Pinker es radicalmente opuesta a la de Piaget. La concepción del lenguaje de Pinker es heredera de Chomsky, como él mismo

señala. Lo que nos interesa aquí no es discutir sobre el origen del lenguaje, sino comparar el proceso de su desarrollo con el del desarrollo del dibujo, si existe algo en común entre estos dos procesos, considerados como diferentes manifestaciones de la capacidad simbólica. La misma cita de Pinker establece ya una primera diferencia, fundamental, cuando habla sobre la competencia lingüística de los niños pequeños, comparándola con su incompetencia, evidente, por otra parte, para el dibujo.

Dicho de otra forma ¿podemos considerar el dibujo de los niños como una expresión de la función simbólica, o si podemos hacerlo solo en parte, la que tiene que ver con la escritura, es decir, con el uso de símbolos?. Es cierto que se puede establecer un paralelismo entre el aprendizaje del lenguaje y el desarrollo del dibujo, como dice Machón en su obra que afirma Mura (p. 116), pero sólo en la medida en que tanto las emisiones fonéticas como los trazos iniciales que hace el niño con su lápiz están condicionados de manera importante por el nivel de desarrollo neuromotor que permite progresivamente el control de los distintos grupos musculares implicados en los movimientos, y que además siempre mantiene el orden de las adquisiciones. Esto explica que los garabatos de los niños al principio tengan siempre el mismo aspecto, de la misma manera que todos los niños inician sus emisiones fonéticas por las bilabiales. Como dice Machón (2009) “Su inmadurez motora no le permite aún coordinar sus movimientos que, presos del dictado del impulso, darán lugar a trazados incontrolados, caracterizados por su discontinuidad y violencia” (p.131)

Es evidente, por tanto que cualquier aprendizaje en esta edad, en cualquiera de las áreas del desarrollo, depende del proceso de maduración neurológica. Una vez establecida esta condición, empezamos a encontrar diferencias entre el desarrollo del lenguaje y el del dibujo, entre las cuales hay que destacar dos:

1. El niño precisa de un entorno lingüístico para que se desarrolle el lenguaje, pero una vez que se encuentra inmerso en él, no aprende a hablar por imitación, como lo prueba el famoso argumento según el cual los niños son capaces de crear frases que no han oído en su vida, utilizando una sintaxis correcta y, en cualquier caso con errores lógicos de demuestran que dominan las reglas de la combinación de las palabras: “ Creemos que los niños aprenden su lengua materna a base de imitar a sus madres, pero cuando un niño dice *Póneme o sapato* o *S'a rompido*, no puede tratarse de un acto de imitación”, dice Pinker. Nada de esto ocurre en el dibujo: no existen unidades mínimas de significado que deban combinarse entre sí para formar

unidades mayores, aunque puedan delimitarse unidades formales, como veremos en el trabajo de Machón. .

2. El medio lingüístico en el que el niño se desarrolla influye, tanto en calidad como en cantidad, en el lenguaje del niño, al menos en sus primeros años de vida, pero no hasta el punto de que el niño no llegue a hablar a causa de un ambiente poco estimulante. Puede que su vocabulario sea más pobre cuando empieza el colegio, o puede que utilice algunas expresiones de forma incorrecta pero, en todo caso, el lenguaje se habrá convertido en su herramienta de comunicación fundamental. Sólo los niños que presentan un trastorno del lenguaje o un trastorno general del desarrollo con afectación neurológica dejan de desarrollar el lenguaje, o presentan alteraciones lingüísticas. No ocurre lo mismo con el dibujo ni, en principio, con ninguna otra expresión artística (salvo en aquellos casos de genios autistas que mencionan Gardner u O. Sacks) Aunque en principio a todos los niños menores de tres años les gusta dibujar, para que el dibujo se convierta en una actividad sistemática, y sobre todo para que, una vez llegados a cierta edad (7 u 8 años según Gardner) el dibujo se mantenga como una actividad habitual y susceptible de convertirse en un medio de expresión, dependen completamente del estímulo de los adultos, y particularmente del medio educativo.

3.2 LAS ETAPAS DEL DIBUJO INFANTIL ENTRE LOS 3 Y LOS 7 AÑOS DE EDAD

3.2.1 El período del garabato

Todos los autores hablan de una etapa anterior a la del dibujo, etapa denominada de forma unánime como “ período del garabato”. También es opinión generalizada que la duración de esta etapa es desde los 12 meses hasta los 3 años de edad, aproximadamente, y está marcada por el inicio del dibujo figurativo, es decir, por el momento en el que el niño dibuja con intención de representar el mundo que le rodea. Por tanto, se pueden considerar edades aproximadas para el inicio y el fin de esta etapa del garabato en función de las variaciones individuales en el desarrollo así como en el medio en el que el niño se desenvuelve, por ejemplo entre los 18 y los 42 meses de edad. Este período tiene una importancia muy grande en cuanto a la actividad gráfica que el niño va a realizar después, ya

en la escuela primaria, sobre todo porque se produce en un momento de crecimiento y maduración muy rápidos, y, en los que el contexto de vida, las experiencias, los estímulos de su entorno, van a reflejarse en la cantidad y en la calidad de la actividad gráfica infantil. Según V. Lowenfeld (1972) el arte tiene contribuye de forma fundamental en esta etapa, que él califica de crucial en el desarrollo, porque “el aprendizaje tiene lugar en la interacción del niño y del ambiente” [...] ‘Tocar, sentir, manipular, ver, saborear, escuchar, en resumen, cualquier forma de percibir y de reaccionar frente al medio es una base para la producción de formas artísticas’ (p.105) Aparentemente, los garabatos de los niños pequeños son todos iguales, porque están condicionados por el nivel de maduración neuromotriz y perceptiva; pero, a medida que se avanza en esta etapa, va apareciendo en los dibujos todo lo que diferencia a un niño de otro: su personalidad, sus intereses, su motivación, Por ello, nos interesa conocer todos los aspectos determinantes del período del garabato, ya que en ellos se enraízan los elementos necesarios para la comprensión de la actividad gráfica de los niños en la etapa de la Educación Primaria.

Lo que se ha venido llamando la etapa, el período o el estadio del garabato, tiene una duración de entre dos y tres años: toda una vida para los niños de edad preescolar, y si se caracteriza por algo es sobre todo por la enorme cantidad y el ritmo de las adquisiciones, aprendizajes y cambios que tienen lugar en la vida del niño. Por ello, A. Machón (2009) ha subdividido este período en cuatro

- **Etapa preliminar o del pregarabato:** esta etapa se caracteriza porque, en los primeros trazos producidos por un niño –a partir de los 11 meses, en general- lo que domina es el movimiento, y el niño ni siquiera es consciente de la huella que produce en el papel. En general, el niño hace estos pregarabatos imitando al adulto, y es la realización de esta imitación lo que le motiva y satisface, no el dibujo realizado. Machón considera que esta etapa finaliza a los 16 meses.
- **Etapa del garabato incontrolado.** En esta etapa, el niño descubre el resultado de su acción. En esta etapa, los trazos cambian por efecto del mayor control del movimiento, control que se produce según la ley próximo-distal del desarrollo psicomotor (Milla, Mulas et al. 2005), que determina que el control del movimiento se adquiere primero en los segmentos más próximos al eje vertical: antes el hombro, el brazo y el codo que la muñeca o las articulaciones de los dedos. Así, al

lado de los movimientos bruscos en zigzag, aparecen otros movimientos más suaves que prefiguran la línea curva. El niño no es todavía consciente del espacio gráfico lo que, según Machón, es una “condición sine qua non” para la realización de un dibujo pero, sin embargo, sí sabe que los trazos que aparecen en el papel son el resultado de su acción. Este autor considera que esta etapa se desarrolla entre los 17 y los 20 meses de edad, y distingue en ella los diversos tipos de garabatos, como los “garabatos pendulares” o de “barrido”, que se van a ir combinando con otros garabatos más redondeados y que evolucionarán hacia los garabatos circulares.

- **Etapa del garabato coordinado.** De los 21 a los 31 meses, para A. Machón es la etapa fundamental del período del garabato por los cambios que se dan en este momento: el aumento de coordinación motriz se hace notar en los trazos, en los que se aprecia “continuidad, fluidez y ritmo” (p. 139) También aumenta el control sobre el propio movimiento, además de su cualidad de coordinación, y ya no es el ojo el que sigue a la mano sino, al contrario, el que la guía. Cambio de gran importancia psicológica, porque el niño ya no está subordinado al movimiento incontrolado, sino que es él mismo el que decide. Machón afirma aquí, citando a H. Read (p.140) que, con el control del movimiento aparece también la repetición rítmica del trazado, que se materializa en dibujos circulares superpuestos. Tanto en esta etapa como en la anterior, afirma Machón que se pueden empezar a distinguir ya en los dibujos rasgos característicos individuales, propios de cada niño, que tienen que ver con el control del impulso, es decir, con aspectos del desarrollo afectivo y emocional. Otro aspecto importante es que el niño empieza a reconocer sus propios dibujos diferenciándolos de los de otros niños, aunque todavía no puede hablarse de representación, por lo que el niño no suele poner nombre a sus dibujos de forma espontánea. A veces, los adultos le insisten para que diga qué es lo que ha querido representar, y en ese caso, el niño sale del paso dando una explicación o un nombre cualquiera. Sin embargo, Machon hace aquí una observación interesante, ya que afirma, sí se da en este momento “una primera modalidad imitativa”, en la que el niño acompaña la acción de dibujar con verbalizaciones o “argumentos” o relatos sobre el contenido del dibujo, lo cual podría considerarse un germen en la intención de representar algo. Gardner (también citado por Machón a este respecto en la p. 144) también se refiere a esta conducta, cuando al hablar de las variaciones individuales –como se expone más

adelante- habla de niños más “verbales” o más “visuales” Este tipo de dibujos en este período del garabato, son calificados por Machón de “representaciones graficomotrices” y, en ellas, el ritmo del dibujo condiciona el relato, y el relato a su vez determina el dibujo. Machón no considera que estas “representaciones graficomotrices” sean una verdadera representación, porque no son el resultado de una intención previa, en la que el niño decide lo que va a representar desde el principio. En las “representaciones graficomotrices, el dibujo va convirtiéndose en algo a medida que el niño lo hace, a veces llevado por su propio ritmo, o por el sonido del lápiz, o lo que el adulto dice. En estas representaciones gráfico motrices, que constituyen una muestra de la estrecha relación entre el movimiento y el grafismo, entre el control muscular y la intención, en suma entre lo motor y lo mental, se encuentra, según Machón, el origen del dibujo como representación del mundo.

Machón distingue en esta etapa hasta 18 tipos de garabatos diferentes.

- **Etapa del garabato controlado.** Entre los 31 y los 39 meses de edad. En la etapa anterior, el niño ha empezado a adquirir la noción del espacio gráfico, y con esta noción se van precisando la dirección de los trazos, las relaciones entre ellos, la proporcionalidad y el orden. La percepción visual adquiere prioridad sobre el movimiento progresivamente, con variaciones individuales. No obstante, todavía domina lo motor, rasgo que caracteriza el período del garabato, y que se extiende más allá de los 3 años de edad. Lo que caracteriza más los dibujos infantiles en este momento es que el desarrollo cognitivo, y las primeras manifestaciones de interés por la escritura determinan un creciente interés por la dirección de los trazos, su proporcionalidad y su orientación, lo que parece producirse en detrimento de “la tendencia experimentadora y exploradora que desarrolló el niño en la etapa anterior” (p. 174). De ahí el nombre de esta etapa. Esto no quiere decir que el niño no se interese por experimentar, o explorar nuevas formas o posibilidades; solamente que pasa por un momento en que le interesa la caligrafía. A veces, este interés por la caligrafía convive con la exploración de otros tipos de garabatos, o incluso llega a desplazarlos temporalmente (ver, como ejemplos, en las figuras 7 y 9 del anexo a este trabajo) También hay niños que se muestran más interesados en cubrir bien todo el espacio, otros a los que les interesa más el color, o repiten una determinada forma que han descubierto, sin interesarles otra cosa.

Es importante resaltar este aspecto porque lo consideramos el elemento principal que va a determinar la aparición de rasgos individuales en los dibujos, que permitirán reconocer el “estilo propio” de cada niño en el período siguiente: En efecto, los descubrimientos en su entorno, los intereses particulares de cada niño, sus experiencias, los estímulos provenientes de su entorno, añadidos al mayor control del trazo y al desarrollo de la capacidad de representación, todos estos elementos van a tener como resultado la aparición de la originalidad en los dibujos. Sin embargo, esta característica también estará supeditada a la formación de la personalidad del niño, a su equilibrio emocional y afectivo, al sentimiento de seguridad en sí mismo: Nos encontraremos, de esta forma, con niños que se ponen a pintar inmediatamente, disfrutando plenamente de su acción, junto a niños que necesitan mirar lo que hacen sus compañeros e imitar sus dibujos, como si el papel blanco les hiciera sentirse paralizados. Estos niños, quizá más inmaduros en su desarrollo psíquico, necesitarán imitar durante algún tiempo, y el educador, lejos de reprochárselo, debe intentar reforzar los rasgos individuales, por mínimos que sean, para ayudar a los niños a tomar progresivamente sus propias decisiones.

La contribución de V. Lowenfeld a la comprensión del período del garabato infantil es mucho menos sistemática. De hecho, afirma en el momento de escribir su obra que no se ha investigado lo suficiente esta etapa, por lo que podemos apreciar el valor del estudio de A. Machón, mucho más actual. Sin embargo, resulta curioso el paralelismo que se establece entre las etapas consideradas por este autor y las que establece en su estudio Machón: Lowenfeld habla de tres etapas: garabateo desordenado, garabateo controlado y garabatos con nombre. La conclusión, por lo tanto es la misma: el garabato termina allí donde empieza la representación del mundo. El predominio del movimiento deja paso a la intención de representar, de comunicar, de conocer. Esto ocurre también según este autor, hacia los tres años y medio.

3.2.2 De 3 a 4 años: un período intermedio entre el garabato y la representación

Antonio Machón distingue un período intermedio entre el garabato y el dibujo plenamente representativo, período que se extiende según esta autor entre los 39 y los 48 meses de edad, y que denomina Período de la Forma. En este período se dan cambios significativos

que se corresponden con importantes cambios en el desarrollo cognitivo general, y que se manifiestan con sus rasgos específicos en la producción gráfica de los niños, según las observaciones realizadas por Machón, que coinciden además con las de otros autores que cita en su obra, como H. Wallon y L. Lurçat; A. Mura o H. Gardner.

Lo que caracteriza a este período intermedio es la aparición de formas geométricas como círculos, rectángulos, triángulos o cruces, más o menos irregulares al principio y progresivamente más perfectas, que van a constituir una especie de unidades que el niño utilizará después, asociándolas, en el período ya plenamente representativo, razón por la que Machón las agrupa bajo el nombre de *Representación gráficossimbólica* (en contraste con las llamadas *Representaciones gráficomotrices* de la última etapa del período del garabato). Machón habla de “Unidades formales” – las unidades básicas serían la forma cerrada circular y el segmento lineal-, cuya combinación mediante “Operaciones formales” es a la vez resultado de la confluencia del desarrollo cognitivo y del desarrollo gráfico formal, y precede a la adquisición del dominio del espacio gráfico y de nociones espaciales como el tamaño, el orden y la cantidad.

Machón divide este período en dos: *Etapa de las Unidades* y *Etapa de las combinaciones*. En la primera, el niño descubre y practica una y otra vez diversos tipos de formas cerradas- círculos, óvalos, cuadrados, rectángulos, triángulos- y abiertas – segmentos rectos o curvos- y las perfecciona; en la segunda, las combina como si fueran las unidades de un alfabeto, lo que da como resultado formas más complejas. En esta última etapa de las combinaciones, el niño descubre relaciones espaciales en el espacio gráfico, al mismo tiempo que está adquiriendo estas nociones en otras áreas de conocimiento. Machón presenta un estudio detallado de estas operaciones, destacando las más importantes: *Envolver*, *Señalización* y *Caracterización del espacio intrafigural*, *Adición de unidades*, *División* y *Fragmentación del espacio intrafigural*, y *Composiciones espaciales intrafigurales*. Como ejemplo, es en esta etapa cuando suele aparecer, entre los 42 y los 48 meses, el dibujo que dará origen posteriormente a la figura humana: una forma curva cerrada, con uno, dos o varios segmentos longitudinales y, casi siempre, dos círculos en el interior. Este dibujo sería un ejemplo típico de la operación llamada “*Adición de unidades*”

Este período intermedio entre el garabato y el dibujo plenamente representativo se caracteriza, además del interés por las formas, porque se da el paso entre un tipo de dibujo en el que el niño pone nombre a su obra en función de la forma lograda, a otro en el que

el nombre hace referencia a objetos concreto, personas y animales del entorno del niño: “En consecuencia, asistimos al nacimiento de una primera modalidad de representación de naturaleza simbólica que no es sino la manifestación exteriorizada, a través de las imágenes gráficas y del lenguaje de las funciones de “representación” en el pensamiento” (p. 240)

En cuanto a la evolución hacia la capacidad representativa, el niño utiliza las habilidades adquiridas en la producción de las formas gráficas –unidades formales, según Machón- así como las combinaciones entre ellas para realizar “ideogramas” termino que “se aplica a signos o imágenes gráficas que representan ideas”. Para resumir brevemente esta evolución hacia la representación, no tanto de los objetos en sí mismos, sino más bien de sus cualidades, el autor presenta ejemplos de dibujos como formas cerradas y compartimentadas con objetos dentro, para representar la casa, o el autocar del colegio; o, por ejemplo, dos figuras humanas , una más grande que la otra, rodeadas por una gran forma circular, dibujo titulado por un niño de 4 años y 2 meses como “Mi mamá y yo”. El gran círculo que envuelve a las figuras representa, según Machón “la unión afectiva del niño con su madre” (p. 275)

Al final de este período aparecen ya narraciones o escenas, con varias figuras y un argumento. Así pues, al final de esta etapa intermedia se produce el paso a la representación plenamente figurativa. Sin embargo, A. Machón termina este capítulo de su obra lamentando que estas habilidades que los niños adquieren de forma espontánea, y que solo requieren que el niño disponga de útiles para el dibujo, y el estímulo del adulto para dibujar, tienen pocas posibilidades de desarrollarse debido “a la excesiva presión de medio y, en especial, la metodología que impone la escuela a favor de la conquista y el aprendizaje de los sistemas rotacionales, que... obligan al niño a desviarse del curso natural de su desarrollo gráfico”, También advierte este autor en contra de los modelos que se ofrecen al niño en los libros infantiles, y muy especialmente contra las fichas escolares, que obligan al niño a ejercicios rígidos y poco naturales.

3.2.3 El dibujo infantil de los cuatro a los siete años

Las características del dibujo infantil a partir de los 4 años de edad vienen determinadas por la evolución de la habilidad gráficomotriz, por el desarrollo cognitivo, pero sobre todo,

según afirma A. Machón, por el factor escolar, y sobre todo con el inicio del aprendizaje de la escritura, que va a condicionar en gran medida la evolución del grafismo infantil.

Machón rechaza que las analogías accidentales, llamadas por Luquet “*realismo fortuito*”, en las que el niño, atribuye un significado a su dibujo por la semejanza con algún objeto, constituyan el origen del dibujo figurativo. Según Luquet, tras el hallazgo casual de una analogía entre el dibujo y un objeto o un ser vivo, el niño repite una y otra vez la forma, pasando a ser una figura realizada de forma intencionada, lo que en un principio surgió por azar. Pero, independientemente de que se puedan dar casos de estas analogías en contadas ocasiones, existen otros itinerarios por los que el niño llega a realizar dibujos previa decisión de representar, como se ha descrito en la etapa anterior a esta, que Machón describe como *analogías morfológicas*, que el niño practica a partir de las unidades formales y sus configuraciones, descritas anteriormente. La experimentación con estas unidades y sus diferentes combinaciones, y el descubrimiento de la “función icónica de la imagen gráfica” (p.325), así como la presión más o menos estimulante del entorno del niño, son los elementos que jugarán un papel determinante en la evolución del dibujo.

La importante influencia que ejerce la concepción piagetiana del desarrollo intelectual en el niño desempeña un papel fundamental en la base de la obra de Machón. Así, afirma, en consonancia con el período anterior, que se da en este momento un conflicto entre “la modalidad de representación simbólica” y la “representación ideográfica”, conflicto que abocará en muchos casos al abandono de la actividad gráfica voluntaria por parte de los niños y que explicaría, por otra parte, los dibujos estereotipados de los niños a partir de un momento dado.

Este conflicto entre la representación simbólica y la representación figurativa, que Machón califica de “antagónicas”, por “pertenecer a ámbitos cognoscitivos distintos” generaría un estado de frustración en el niño que le impediría progresar en su habilidad gráfica., conflicto que el niño debe resolver entre su tendencia natural a la representación simbólica y el desarrollo perceptivo que, asociado a la presión del medio, le obliga a reproducir en el papel aquello que tiene ante los ojos. El criterio de calidad para que su dibujo sea aceptado por el entorno adulto sería ahora el “parecido” entre el dibujo y el objeto real. El niño tiene ya una madurez perceptiva suficiente como para darse cuenta de que su dibujo “no es igual” que el objeto real, y de ahí el abandono de su creatividad natural, dice Machón, y su

necesidad de ser ayudado por el adulto, así como la importancia en hacer un dibujo “bien hecho”, respetando las convenciones. Esta etapa podría ser coincidente con la que Gardner llama “etapa literal”, como veremos más adelante.

El comienzo de la representación figurativa y su desarrollo entre los cuatro y los siete años de edad es calificado por la mayoría de los autores de “período de esquematización”, aunque este período se sitúa, según algunos autores a una edad algo más tardía. Estas diferencias son atribuidas por Machón a los cambios ocurridos en el desarrollo infantil actual con respecto a lo que se observaba en épocas pasadas –por ejemplo por V. Lowenfeld en 1947- y especialmente en el adelanto de la edad de escolarización. La “esquematización” es definida por Machón como la tendencia del niño a representar el objeto como una estructura compuesta de diferentes partes, que el niño va sumando a partir de un elemento inicial. La figura humana, por ejemplo, va siendo dotada por el niño de todos y cada uno de los elementos visibles, brazos, manos, dedos, uñas, orejas, cejas y pestañas, etc..., lo que da lugar, según Machón, a figuras rígidas y estáticas. .

El período del esquematismo es dividido por Machón en dos subperíodos:

- La etapa preesquemática, entre los 4 y los 5 años. En esta etapa el niño se centra en adquirir un repertorio de imágenes, sin preocuparse de establecer una relación entre ellas, ni una orientación espacial determinada, dispuestas de forma arbitraria en el espacio gráfico. Las imágenes, a diferencia de los ideogramas descritos en el período anterior, poseen ya elementos suficientes y mucho más variados como para diferenciarse y ser reconocidas sin que sea necesario una explicación oral por parte del niño, pero se convierten frecuentemente en imágenes estereotipadas, que se repiten con frecuencia en los dibujos de los niños de un grupo determinado. A veces, además de las figuras, el niño continúa experimentando con las formas en lo que Machón califica de “*geometrismo decorativo*”, en el que frecuentemente el color toma gran importancia. Un ejemplo intermedio entre lo figurativo y este geometrismo podría ser la representación, muy frecuente en esta etapa, sobre todo en los dibujos de las niñas, del arco iris.



Fig. 1 Iris, cinco años. El arco iris y la lluvia, elementos decorativos

- La etapa esquemática, entre los 5 y los 7 años. Como principales características de esta etapa se señalan el cese de la experimentación con las formas; las figuras continúan formándose por adición, y continúan siendo rígidas y estáticas; la aparición del espacio bidimensional –aparece la línea de base o suelo–, las figuras tienen relación entre sí, aparece la narración o escena; por último, la relación color-objeto. La diferencia con respecto a las figuras preesquemáticas es que van apareciendo la adición de las figuras geométricas para constituir la imagen, y los elementos aparecen ya fusionados. Por ejemplo, en la figura humana los brazos, primero, y un poco más tarde las piernas, no se añaden al tronco, sino que forman parte del cuerpo. Lo mismo ocurre con las figuras de los animales (ver figura 2 en el Anexo)

Es representativo de esta etapa el hecho de que las diferentes figuras que componen la escena presentan un tamaño relativo que parece ser proporcional al lugar que ocupan en el mundo afectivo del niño. Con frecuencia, cuando se dibuja a sí mismo, su tamaño es mayor que el de las otras figuras humanas que aparecen en el dibujo. Esta “desproporciones”, que afectan a figuras, y también a partes de las figuras que, en una escena determinada aparecen más grandes o más pequeñas según la función que cumplen en ese momento, se dan durante toda la primera etapa de la Educación Primaria. Así, cuando se empiezan a dibujar

escenas, por ejemplo, los brazos del guerrero que sostienen las armas son mucho más grandes que las piernas (ver figura 6 en el anexo), o cuando prima el interés estético, el vestido tiene mucha más importancia que brazos y piernas en la figura femenina (ver figura 12 en el anexo)

Aunque Machón todavía considera en esta etapa el estatismo de las figuras como característica, no se puede dejar de señalar que en algunos casos (quizá no ocurra aún en la mayoría) aparece el movimiento en la escena, convirtiéndose a veces incluso en el protagonista, como puede observarse en la figura 8 del anexo. Como puede constatarse en los ejemplos que se presentan, se dan variaciones individuales importantes, y así, Teo, en la figura 2, se muestra mucho más interesado en lograr una preciosa composición de la escena de los dinosaurios, mientras que en la imagen de Rodrigo, en la figura 8 mencionada, el movimiento es el que aporta el dramatismo a la representación.

Se dan otras características importantes en relación al tratamiento del espacio. Cuando la línea de base se inclina, las figuras que se apoyan en el suelo se dibujan en perpendicular a esta línea, como puede observarse en la figura 6, en el perro que sube la escalera. En esta misma figura aparece otra característica de esta etapa, la transparencia: se observan a la derecha de la imagen, un pájaro negro y un soldado que caen por el interior de una torre. La sensación de caída vertiginosa en el caso del pájaro es perfecta. La experiencia dramática de la escena relatada se observa en detalles como que el niño se ha preocupado de dibujar una puerta por la que estos personajes puedan salir al exterior cuando lleguen al suelo.

3.3 ¿ES ARTE EL DIBUJO INFANTIL?

Como se dice ya en la introducción, parece que esta pregunta trasciende los límites del presente trabajo, ya que requiere entrar a analizar el concepto de Arte desde una perspectiva casi filosófica. La mayoría de los autores revisados aquí consideran que existe poca o ninguna relación entre los dibujos de los niños y lo que los adultos consideramos Arte con mayúsculas, y algunos de ellos ni siquiera tocan el tema. Así, Antonio Machón (2009) afirma de forma categórica que “el arte del niño y del adulto jamás se parecieron”, aunque esta afirmación no parece suficientemente explicada. También V. Lowenfeld afirma que, en los niños, el dibujo nada tiene que ver con el Arte, sino que es para los niños

una forma de expresión, “un lenguaje del pensamiento”. Llega a decir que es a veces la intervención de los maestros, llevados por su entusiasmo por los dibujos infantiles, para imponerles sus propios esquemas, la causa de que el niño abandone los intentos de expresarse libre y espontáneamente. Pero más bien parece, si tenemos en cuenta los estudios de H. Gardner (1982), que no se trata tanto de una práctica equivocada por parte de los educadores, sino que la evolución del dibujo a partir de una cierta edad está en relación con el momento evolutivo en su aspecto emocional y afectivo.

La posición que sobre esta pregunta mantiene Gardner parece lo suficientemente interesante, por la cantidad de matices que aporta en relación con los factores que determinan las características del dibujo infantil a lo largo de los años hasta la adolescencia, como para que nos detengamos en ella. Gardner nos ofrece una valiosa ayuda para entender las razones que subyacen a esta actividad, es decir, por qué los niños pintan o dibujan, y por qué lo hacen de determinadas maneras. Evidentemente, estas razones están relacionadas con el desarrollo psicológico en general –y no solamente el desarrollo cognitivo- en cada etapa evolutiva.

En el capítulo 9 de la obra mencionada, “El niño como artista”, Gardner advierte sobre esta cuestión que “estos son interrogantes complejos que no admiten respuestas sencillas y terminantes”. En efecto, conviene tener presente esta advertencia, ya que es posible que la clave se encuentre en el hecho de que los dibujos de los niños pueden ser arte y también pueden no serlo, porque dependen en gran parte no sólo de la habilidad del niño, sino sobre todo de su actitud y de la finalidad que persiga con su dibujo. Por otra parte, cuando un niño pinta o hace un dibujo, pueden coexistir factores de distinta índole entre los que le llevan a realizar su obra; por ejemplo, puede predominar un deseo de expresar de forma original una visión propia del mundo, o simplemente puede intentar representar una realidad que acaba de conocer, o que intenta comprender, y que adquiere por su novedad, una gran importancia en ese preciso momento de su vida.

Así pues, la capacidad de representación puede materializarse en un dibujo como arte o como explicación de la realidad; los dos aspectos pueden coexistir en una misma obra o, puede predominar uno sobre el otro, y es este predominio de unos u otros aspectos, lo que nos puede dar la respuesta. En este sentido, no tiene por qué ser diferente el dibujo de un niño del que hace un adulto: el niño puede hoy realizar una obra en la que vuelque su

estado de ánimo, sus sentimientos, el mundo de sus sueños; y mañana puede intentar representar una escena que ha presenciado sin más –por ejemplo, la puesta en órbita televisada de un cohete espacial- o hacer un dibujo como uno de sus deberes escolares.

Gardner dice que es en la etapa preescolar fundamentalmente, cuando los dibujos de los niños pueden ser considerados como arte, y refiere que la mayoría de los autores describen a continuación, es decir, coincidiendo con el inicio de la escolarización, entre los 5 y los 7 años, “una disminución en la cantidad de trabajos producidos que podrían considerarse artísticos” (p. 115).

Resulta paradójico que los niños más mayores, y por lo tanto más hábiles y con más conocimientos en la ejecución de recursos expresivos (Gardner habla tanto de actividad plástica como de expresividad poética, utilización de metáforas, etc.) sean menos productivos en cuanto a obras artísticas que los niños más pequeños. Pero, a continuación, advierte que una menor cantidad en la producción no significa que las obras producidas sean de menor calidad. Gardner atribuye el hecho de que los niños estén menos interesados en el carácter artístico de sus producciones plásticas a un deseo o necesidad de realismo en esta edad, deseo o necesidad que no permite la originalidad, o la transgresión de las normas o de las convenciones que caracterizan la obra de un artista. Gardner llama a esta etapa “la etapa literal”, etapa que se caracteriza por la preocupación por el carácter realista, el respeto a las convenciones y el rechazo a ser originales en sus producciones. Esta etapa se prolonga hasta la adolescencia, y solamente cuándo los niños se sienten seguros de las normas y de la posibilidad de transgredirlas, empiezan a interesarse de nuevo por el carácter original y diferenciador de las obras de arte.

Sin embargo, por razones desconocidas, la adolescencia parece suponer para la mayoría de las personas la culminación del interés por la actividad artística, y solo unos pocos de los niños que dibujaban con tanto placer a los 4 y 5 años, continuarán haciéndolo en la edad adulta.

Gardner describe a continuación las investigaciones realizadas en torno a dos aspectos fundamentales: el primero de ellos es la determinación de los rasgos que definen el carácter artístico en un dibujo. En segundo lugar, el estudio de las variaciones individuales en la función simbólica.

3.3.1 Las propiedades estéticas de los dibujos infantiles

Para estudiar esta cuestión, Gardner se apoya en la obra del filósofo Nelson Goodman, que define el carácter estético de un dibujo en función de sus propiedades “plenas y expresivas”, entendiendo por propiedades plenas las “diversas potencialidades de la línea, tales como el grosor, sombreado y textura”; y las propiedades expresivas como aquellas que “transmiten estados de ánimo, expresiones o emociones específicos”. La investigación realizada a partir de esta consideración por Gardner y Carothers con el fin de evaluar de forma fiable el carácter estético de los dibujos infantiles concluye, entre otros aspectos, que es a mediados de la etapa escolar (es decir, a partir de los ocho años de edad) cuando los niños tienen más competencia técnica para explotar las propiedades expresivas y la plenitud de los recursos gráficos en la ejecución de sus dibujos; precisamente al mismo tiempo en que su interés por producir obras originales disminuye en beneficio de su preocupación por respetar normas y convenciones.

3.3.2 Las variaciones individuales en la función simbólica

En el capítulo 11 de la obra citada, Gardner expone describe el estudio realizado en torno a las variaciones que se observan en cuanto al desarrollo de la capacidad simbólica. De este estudio se destacan dos conclusiones particularmente interesantes, tanto para los profesores de educación plástica, como para todos los profesionales expertos en el desarrollo infantil en todas sus áreas.

En primer lugar, Gardner se refiere a lo que denomina “dos deficiencias paralizantes” en relación al estudio de la función simbólica:

- En primer lugar, el desarrollo de la función simbólica en los niños, cuyo origen todos los autores coinciden en situar a partir de los dos años de edad, ha sido estudiado de forma general, agrupando en un mismo proceso todos los tipos posibles de expresión simbólica, ya sea el lenguaje verbal, gestual, el grafismo, o cualquier otro sistema de símbolos. Este estudio general podría ser aceptable cuando se discutía sobre la importancia de la utilización de símbolos; sin embargo, en el momento de abordar el estudio práctico de esta capacidad, resulta imposible unificar todos los sistemas, ya que “difieren radicalmente entre sí en cuanto a la

índole de sus componentes, a las clases de referencias que pueden establecer, y a los mecanismos psicológicos y neurológicos que invocan y evocan” (p. 153)

- Por otra parte, los estudios tradicionales se concentraban en un único aspecto psicológico del uso de los símbolos. Así, el enfoque cognitivo describe la función simbólica como un proceso que se desarrolla a partir de tres condiciones: la capacidad de identificar símbolos, la de relacionarlos con sus referentes, y la de inferir las normas que gobiernan el sistema. Es decir, que este enfoque analiza de forma exclusiva la capacidad intelectual para manejar sistemas simbólicos. Sin embargo, los estudios empíricos muestran estos sistemas son procesos complejos constituidos por aspectos de la personalidad que incluyen la motivación, la finalidad, y otros.

Partiendo de estas cuestiones preliminares, Gardner describe un estudio piloto realizado con sus colaboradores con doce niños de edad preescolar, estudio que se llevó a cabo en base a dos dimensiones:

- primera, el medio simbólico: los niños realizaban tareas con cuatro medios distintos: lenguaje (narración de historias), juego simbólico (representación de una escena con bloques que “hacían” de personajes), retrato bidimensional (dibujo) y retrato tridimensional (modelado con plastilina).
- Segunda, el tipo de tareas, también cuatro, para cada uno de los medios simbólicos: producción espontánea, completar una producción ya empezada por el examinador, armar un producto con piezas o segmentos suministrados por el examinador, y copiar o reproducir una determinada obra.

Por lo tanto, 16 tareas diferentes para cada niño. El objetivo era estudiar, por un lado la utilización de diferentes tipos de sistemas simbólicos, y, por otro, establecer los límites de la competencia de cada niño para cada uno de los medios.

Una de las primeras constataciones hechas por los investigadores es la gran diversidad individual que presentan los niños en la utilización de los distintos sistemas simbólicos. Se daban rasgos específicos diferenciadores. Por ejemplo, algunos niños eran “empedernidos *verbalizadores*” que apoyaban el juego, el retrato o la construcción con abundante información verbal; otros eran “*visualizadores*”, y estos invertían una gran energía en sus dibujos, o en sus figuras modeladas; en otro orden de cosas. En este sentido, Gardner

presenta los dibujos de dos niños de la misma edad, Maxi y Marita, para ilustrar esta diferencia. Los niños podían ser “*iniciadores*”, los que tenían facilidad para la producción espontánea; o “*completadores*”, aquellos, quizá más inhibidos, que no tenían dificultades para continuar una tarea ya iniciada por el examinador. Más centrados en las personas o, por el contrario, más interesados por los objetos. Se descubrió el entusiasmo de algunos niños por ciertas ideas fijas o motivos recurrentes, como el personaje de Batman. Gardner propone para estos motivos recurrentes una función adaptativa, salvo excepciones.

En general, los resultados del estudio inducen a considerar completamente insuficiente el estudio de la función simbólica a través de un único medio como, por ejemplo, el juego simbólico, o centrados en una única dimensión o en una sola competencia de tipo cognitivo. En resumen:

- 1.: se confirma la necesidad de estudiar por separado cada sistema simbólico, ya que son considerados como completamente independientes unos de otros.
- 2.: es necesario considerar el desarrollo de la capacidad simbólica en términos de “intersección de múltiples factores”, y no solamente en función del nivel de desarrollo cognitivo. El desarrollo psicomotor, el desarrollo afectivo, las características del entorno, así como las experiencias previas, pueden tener un papel determinante en el desempeño de cada niño.

3.4 EL DIBUJO Y LA PINTURA EN LOS NIÑOS PEQUEÑOS

3.4.1 El dibujo, conocimiento y representación del mundo

Existe de forma generalizada la idea de que una de las funciones más importantes que tiene el dibujo plástica en el niño durante los primeros años de vida es la representación del mundo conocido, es decir, de la realidad externa a la que el niño va teniendo acceso progresivamente por sus experiencias en la vida diaria, en la escuela. Se concibe así la actividad plástica como si, a base de representar una y otra vez el entorno más o menos cercano, el niño adquiriera progresivamente el dominio del conocimiento de ese entorno. Sin embargo, aunque es evidente que plasma sus experiencias, quizá no haya que ver en su actividad sólo una exploración de objetos y seres vivos: no dibuja solamente lo que ve, sino

además –y quizá sobre todo- lo que le preocupa, aquello que es significativo para él, lo que le interesa especialmente.

Actualmente, la vida diaria de los niños en una sociedad avanzada es una vida rica en estímulos y experiencias. Tanto por experiencia directa, en el entorno familiar, en la jornada escolar diaria, en las salidas los fines de semana y las vacaciones, en las actividades extraescolares, como a través de medios audiovisuales y las redes sociales, el mundo en el que vive hoy día un niño en edad escolar es incomparablemente más rico que el de hace solo unas pocas decenas de años. Sin embargo, los dibujos de los niños no han cambiado tanto en sus contenidos. Es evidente que los niños y las niñas dibujan una y otra vez las mismas escenas, aunque las modas del momento transformen los vaqueros del oeste en astronautas primero y en guerreros interestelares unos años después, los animales de la selva en dinosaurios, los monstruos malvados en zombies, las hadas en super-women dotadas de poderes.

Machón (2009) dice que el niño dibuja lo que le interesa, y se pregunta cuáles son esos intereses: ¿Acaso el sol, los árboles o las nubes, motivos que ocupan un lugar destacado entre esas preferencias, forman realmente parte de sus experiencias diarias o son objeto de vínculos emocionales o afectivos tan significativos? (p. 350) La respuesta que encuentra tras su investigación es intermedia entre la hipótesis de la exploración del mundo y el propio mundo afectivo del niño: por un lado, las nubes, los pájaros, la hierba, las flores, son elementos que configuran el espacio gráfico, recientemente descubierto por el niño, y ayudan a organizarle en torno a las nociones elementales arriba/abajo, al lado, así como el tamaño relativo de las figuras, y sus proporciones. Por otra parte, como dice Machón, es indudable que el dibujo de la casa está relacionado con las necesidades de seguridad emocional, representan para el niño la estabilidad, la protección de sus padres, todo lo que el niño necesita para sentirse seguro ante el mundo exterior, que intuye enorme y lleno de amenazas. Otras explicaciones del mismo orden se aducen para explicar la frecuencia del dibujo del sol y de los árboles.

En cuanto a las diferencias que se observan en los dibujos de los niños y las niñas de escolar, no existe, por sorprendente que parezca, consenso entre los autores, respecto a si estas diferencias se consideran o no significativa, sobre todo si se consideran las diferencias madurativas que presentan en su habilidad gráfica, y en general, en el momento de empezar la escuela.

3.4.2 El dibujo y el desarrollo de la identidad propia

Hacia los cuatro años de edad, los dibujos de los niños han perdido ya el predominio del componente kinestésico propio del período del garabato, y lo que adquiere ahora una importancia primordial, es lo que tiene que ver con el proceso de reconocimiento de la propia identidad, con el niño como sujeto, autor de una obra personal, distinta de la de cualquier otro niño, creada por él. A partir de este momento, más tarde o más pronto, teniendo en cuenta las diferencias individuales en el desarrollo infantil, el niño al que se da la posibilidad de dibujar o pintar, aquel al que se anima y estimula a crear, se da cuenta de que el dibujo ya terminado es algo que ha hecho él solo, algo que ha decidido él solo, que ha ido modificando a voluntad en el curso de su realización, un producto único de su decisión.

Hay pocas cosas que un niño de esta edad pueda hacer sólo, sin ayuda del adulto, pocas cosas para las que él ya haya adquirido la destreza y el conocimiento técnico preciso. No hacen falta muchas explicaciones más para comprender por qué a casi todos los niños les gusta dibujar. Cuando miramos a un niño de 4 o 5 años pintar, sobre todo si lo está haciendo con materiales que puede controlar, en un contexto en el que se le anima y se le estimula, nos damos cuenta del placer que experimenta pintando, de la intensidad con que centra la atención en lo que está haciendo, casi se podría decir que “vemos lo que está pensando”, somos testigos de su toma de decisiones, de su satisfacción cuando consigue su objetivo, o cuando su acción le lleva a un nuevo descubrimiento. Las felicitaciones del adulto en este momento constituyen ya “la guinda del pastel” porque en los elogios que recibe, el niño se reafirma como sujeto, reconoce su autonomía, su libertad individual.

La razón por la que el sistema educativo no acaba de dar la importancia que tiene para el desarrollo infantil la educación artística es algo que los profesionales con experiencia en este campo tienen dificultades para aceptar, debido al gran valor educativo que ofrecen las enseñanzas artísticas. Por supuesto, este tipo de situaciones que contribuyen al desarrollo del sentimiento de identidad no son exclusivas de la educación artística, se dan, y deben darse, en todas las áreas educativas. Lo que ocurre es que el desarrollo de la creatividad es consustancial con la educación artística, y además, la plástica añade a ello la ventaja de su facilidad técnica para los niños de Primaria. A. Machón afirma sobre los niños pequeños: “Garabateando va emergiendo y afirmándose progresivamente la conciencia de su mundo interior; proceso que puede ser verificado y constatado por el propio niño.

4. LA PLÁSTICA EN EL INICIO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

4.1. EDUCACIÓN PLÁSTICA, CREATIVIDAD Y APRENDIZAJE

Actualmente, parece claro que la destreza en el dibujo no es únicamente el resultado del proceso de maduración neurológica que permite unas habilidades motrices cada vez mayores, así como un desarrollo cognitivo, aunque esta evolución sea imprescindible. Esta explicación estaría fundada en la homogeneidad que parece presentar la evolución gráfica de todos los niños en estos primeros años de vida. Hargreaves (1991) distingue a este respecto entre *aculturación* y *entrenamiento*. El primero de estos dos conceptos hace referencia al proceso por el cual el niño adquiere conocimientos de forma espontánea y no dirigida, debido al proceso de socialización, que le proporciona experiencias comunes con los demás niños de su edad dentro de un mismo grupo cultural. El *entrenamiento* sería más bien el proceso del aprendizaje dirigido, por ejemplo, en la escuela. La educación artística se situaría entre estos dos conceptos, y la metodología de los educadores se situaría entre los dos extremos: más cerca de una concepción basada en el primero o en el segundo o, lo que es lo mismo, menos directiva en aquellos profesores que consideran al niño como un experimentador activo, que no requiere más que encontrar a su disposición un ambiente favorable y, al contrario, más directiva en aquellos que consideran que los aprendizajes deben estar basados en una acción estructurada y sistemática. En cualquier caso, parece que lo sensato sería buscar un equilibrio entre estas concepciones, y también que, como en otras actividades artísticas, el aprendizaje técnico debería incrementarse progresivamente con la edad.

Hargreaves cita a Gardner, que sostiene que “el cometido del profesor durante estos años [se refiere a la enseñanza artística hasta los 7-8 años de edad] consiste sobre todo en apoyar esos desarrollos que se producen de forma natural: responder con simpatía a las iniciativas que provienen del niño” (p.176) Para enseñar plástica en Educación Primaria no parece, pues, imprescindible que el profesor necesite una formación específica en arte (aunque

sobre este punto hay diversidad de opiniones) pero sí que sea un buen profesor, es decir, que conozca el momento evolutivo en que se encuentran los niños, sus competencias, sus necesidades de aprendizaje, que sepa comunicar con ellos, que haya desarrollado habilidades para escuchar y para hacerse escuchar, que sea flexible, capaz de adaptar su programa inicial y de modularlo en función de la respuesta del grupo. En cuanto a sus habilidades artísticas, Bellocq y Gil Díaz (2010) consideran que basta con el interés y curiosidad por conocer distintas técnicas, así como las visitas a museos y la consulta de libros y medios audiovisuales.

3.2. EL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS EN EL AREA DE PLÁSTICA

Estas mismas autoras distinguen entre las competencias básicas de esta etapa educativa la “conciencia y expresión cultural”, que definen como la capacidad de los niños para expresar de forma creativa y con distintos medios, los pensamientos, emociones, sentimientos y experiencias. A estas competencias subyacen un conjunto de habilidades necesarias para llegar a buen fin, como el pensamiento crítico, la capacidad para tomar iniciativas, la toma de decisiones, la creatividad. Todos estos elementos deben constituir los principios rectores en cualquier diseño de proyecto didáctico en Educación plástica.

La clase o el taller de plástica, debido a sus características específicas en cuanto al aprendizaje activo, la experimentación, la libertad de ejecución, la creatividad, se adapta especialmente bien a las condiciones de un marco pedagógico que respete las diferencias individuales y permita la adaptación del nivel de exigencia, o de ayuda, a las competencias de cada niño. Hargreaves (1991) cita los trabajos de Vygostky, por una parte, y los de Bruner, Wood y Ross por otra, sobre conceptos tan importantes en la pedagogía como la “zona de desarrollo próximo” de Vygotsky, y el “andamiaje” de los segundos autores citados. La zona de desarrollo próximo es el nivel en el que debe situarse el educador, justamente en el límite entre el nivel de competencias adquiridas y el siguiente nivel de desarrollo (o, más concretamente, el siguiente objetivo de aprendizaje). En cuanto al andamiaje como herramienta de ayuda, Hargreaves cita los cinco tipos definidos por Wood, Bruner y Ross, que van desde las “indicaciones verbales generales” para los niños que

menos ayuda necesitan, hasta la “demostración”, para los que necesitan más apoyo, pasando por las “instrucciones verbales específicas”, la “indicación de materiales” y la “preparación para el montaje”.

¿Qué es lo que se enseña y qué es lo que se aprende en el taller de plástica? Con respecto a la cuestión de los contenidos, Hargreaves señala un aspecto muy interesante, que supone la conexión de la educación artística con aprendizajes de otras materias, lo cual toca el tema de las competencias, y también los aprendizajes transversales: la educación plástica no se limita al conocimiento del mundo del arte, sino que uno de sus elementos fundamentales, la creatividad, lo es también del desarrollo cognitivo en general. Cualquier campo científico requiere la capacidad de cuestionar lo establecido, tener un pensamiento crítico, evaluar, plantear nuevas hipótesis, experimentar con ellas. La asociación del llamado “pensamiento convergente” con la inteligencia “tal como la miden los tests de CI” y, por otro lado, el “pensamiento divergente” con la creatividad es, dice Hargreaves, una concepción errónea debida a la forma de investigar la cognición basándose solamente en fenómenos medibles y conductas observables, lo que ha llevado a los investigadores a la simplificación en sus concepciones.

4.3. EL PROBLEMA DE LA EVALUACIÓN

Hargreaves (1991) afirma que la evaluación es uno de los aspectos problemáticos de la Educación artística. Este problema consiste en que es cuestionable la existencia de referencias para la evaluación, como posibles “hitos” adquiridos en cada tramo de edad o en las distintas etapas del sistema educativo. Este problema parece aún más difícil de resolver en la primera etapa de Primaria, entre los 6 y los 8 años, cuando todavía no se puede exigir el dominio de aspectos técnicos en el dibujo, ya que ni siquiera se ha alcanzado un nivel de maduración neurológica que permita el dominio de determinadas habilidades, sobre todo en cuanto al desarrollo motor. Por otra parte, si se tiene en cuenta que el componente de expresión individual, la espontaneidad, la originalidad, son considerados valores importantes para el desarrollo de habilidades artísticas ¿qué nivel de exigencia puede plantearse?

En el fondo de este problema subyace el hecho de que hay poca investigación que pueda fundamentar la enseñanza artística en cuanto a la plástica, y, como afirma este autor

“también es cierto que una importante cantidad de investigaciones psicológicas y pedagógicas se ocupa de cuestiones que poco o nada tienen que ver con las preocupaciones del profesor” (p. 173) Aunque, como dice Hargreaves, los educadores se han visto más influidos por el punto de vista de los estudiosos de la psicología cognitiva que por el de los propios educadores, sin embargo, la práctica docente no suele ser el objetivo principal de la mayoría de las investigaciones de la psicología cognitiva.

Por otra parte, muchos de los estudios más conocidos sobre el dibujo infantil consideran la intervención del adulto como una interferencia poco recomendable, que acaba por ahogar la creatividad y la libre expresión de los niños. En la etapa que nos ocupa, por ejemplo, esta sería considerada como la causa principal de la evolución de los dibujos infantiles hacia las producciones estereotipadas y rígidas, tanto a nivel formal como del contenido representado (Machón, 2002)

Por lo tanto, si lo que caracteriza a la educación plástica en esta primera etapa de la Educación Primaria es dar curso a la espontaneidad, favorecer la libre expresión, la búsqueda, la experimentación, entonces ¿cuáles deberían ser los criterios de evaluación? Con estas premisas parece que no deberían ser criterios de calidad técnica en la ejecución. Mucho menos debería intentarse interpretar su significado –Hargreaves dice “actuar como psicólogos aficionados sin preparación para ello”, aunque tampoco parece que los psicólogos profesionales tengan fundamentos sólidos para esa interpretación-

En resumen, Hargreaves afirma, y se apoya también en otros autores para afirmarlo, que es necesario desarrollar un marco teórico propio del desarrollo artístico . Es posible, dice , que el problema de la evaluación “solo pueda solucionarse desde un punto de vista multidisciplinario que englobe tanto la teoría psicológica como la práctica docente” (p. 173)

5.- UNA PROPUESTA EDUCATIVA PARA EL ÁREA DE PLÁSTICA EN EL PRIMER CICLO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

5.1 LOS TALLERES

El concepto de taller que se presenta a continuación se inspira en la experiencia pedagógica que desde hace más de 50 años viene desarrollándose en las escuelas infantiles de la ciudad de Reggio Emilia, Italia. Este modelo ha obtenido el reconocimiento internacional y ha extendido su influencia en escuelas de todo el mundo.

Vecci (2013) define el taller se define como un lugar en el que se asocian “el trabajo de proyectar” y la acción, un lugar en el que “el cerebro, las manos, las sensibilidades, la racionalidad, la emoción y la imaginación trabajan juntas en íntima cooperación” (p. 54), “una forma de investigar, una clave de interpretación, un lugar de experiencia (p. 65)

Pero, además, el taller de las escuelas de Reggio Emilia trasciende con mucho lo que entendemos habitualmente por educación artística, ya que las actividades que en él se realizan conectan todas las disciplinas que se desarrollan en la escuela –todos los lenguajes, en la terminología de este modelo pedagógico, condicionando la configuración de todo el centro educativo con su intención de devolver al conocimiento la dimensión estética que le ha sido arrebatada. Vecci plantea la necesidad de realizar esta devolución, y afirma que la dimensión estética es inseparable del conocimiento, y también de la ética. Vecci considera la dimensión estética del conocimiento como un importante “activador del aprendizaje”

La experiencia fascinante de los talleres de las escuelas infantiles de Reggio Emilia no puede ser, es evidente, transplantada tal cual es a los colegios de Educación Primaria de nuestro país, y sería pretencioso el intento, ya que el taller se convierte en un lugar central en estas escuelas. Sin embargo, sí se pueden tomar de este modelo algunos de los fundamentos filosóficos y pedagógicos que se encuentran en la base, y que nos pueden guiar, y particularmente el concepto de transdisciplinariedad, y la metodología del aprendizaje

activo, convirtiendo la educación artística en una aplicación práctica del aprendizaje por competencias.

El concepto de “transdisciplinariedad” introducido por E. Morin hace referencia a la unidad del conocimiento, y a las múltiples dimensiones que presenta todo objeto del aprendizaje ya que la separación de las distintas disciplinas -y particularmente la radical separación entre las disciplinas consideradas como “humanidades” y “científicas “- impide el acercamiento al mundo real, que es complejo y no puede ser simplificado.

La referencia al aprendizaje activo, basado en potenciar la exploración, la experimentación, el cuestionamiento permanente de lo conocido en busca de nuevas explicaciones, son nociones pedagógicas que no necesitan ya ser explicadas.

En cuanto al aprendizaje por competencias, definidas como “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos” el taller de plástica se presenta como el espacio idóneo, ya que permite a los alumnos avanzar en función de su ritmo propio así como de sus intereses, motivación y capacidades.

5.2 DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

El proyecto de taller de expresión plástica que se presenta a continuación es una adaptación a la primera etapa de la Educación Primaria de un taller realizado durante los dos cursos escolares anteriores (2011-2012 y 2012-2013) con niños más pequeños (3, 4 y 5 años) y fuera del contexto escolar. Este taller, organizado por el Consejo Social de Huerta del Reu, Girón y Villa del Prado (Valladolid) se desarrolló como primera experiencia con tres grupos de 8 niños a lo largo de 7 u 8 semanas en el primer curso; en el segundo, se trabajó con dos grupos, también de ocho niños cada uno, durante 12 semanas cada grupo.

A su vez, la idea del taller para niños de educación infantil parte del trabajo con niños aun más pequeños (entre 18 meses y los tres años de edad), y particularmente de la observación del interés que ofrecía la práctica del dibujo y la pintura en los niños para el trabajo de lo que se ha denominado “repertorios básicos de la conducta”, es decir, un conjunto de

conductas que se consideran como requisitos para la adquisición de los aprendizajes tanto en el entorno escolar como en la vida diaria: la atención, la imitación, el desarrollo del lenguaje en cada tramo de edad, la disposición a aprender (curiosidad, habilidades de exploración de los objetos y del entorno...)

El entusiasmo que esta actividad produjo en los niños, iniciada con un espíritu completamente experimental (es decir, sin experiencia previa), su nivel de participación, la alegría con la que acudían al taller una vez superada la timidez del primer día, la intensa concentración que mostraban cuando se ponían a pintar, la satisfacción que mostraban cuando el adulto elogiaba su obra, así como la evaluación final, tanto del niño como de los padres, todos estos elementos ponen de manifiesto el carácter profundamente educativo de esta taller, y constituyen el punto de partida del proyecto de otro de características similares, pero debidamente adaptado al contexto escolar

5.2.1. El taller de plástica en los dos primeros cursos de Primaria

Este taller se plantea como una actividad de frecuencia semanal o quincenal. Las sesiones tendrán una duración máxima de 90 minutos, y el taller estaría formado por dos módulos de actividad: pintura, y modelado con pasta a la sal.



Fig. 2 Disposición del papel de estraza. Los papeles blancos, a la altura de los niños, pasan al espacio superior para secarse cuando el niño ha terminado de pintar.

Para la presentación de esta propuesta se ha considerado especialmente importante que sea factible, es decir, que requiera un mínimo de recursos y unas técnicas lo suficientemente sencillas como para que se pueda llevar a cabo casi en cualquier contexto escolar. Pero es importante aclarar dos cuestiones: la primera es que esta perspectiva pragmática no excluye una enorme cantidad de posibilidades en cuanto a técnicas y a materiales a utilizar; y la segunda es que el taller debe generarse a si mismo a partir de unas premisas muy sencillas, es decir, que la evolución del taller dependerá de la creatividad del grupo formado por educadores y alumnos, teniendo en cuenta la disponibilidad de recursos, de manera que, si la evolución del grupo lo permite, se podrá abordar un abanico de técnicas que impliquen otros materiales, y la combinación entre los mismo. Se tendrá en cuenta, en particular, la posibilidad de invitar al taller a padres, e incluso a otros profesores, si las circunstancias lo hacen posible.

Objetivos:

- Desarrollo de la habilidad gráfica y del modelado mediante la utilización de diferentes tipos de materiales;
- desarrollo de la capacidad expresiva, no solamente en su dimensión plástica, sino también motriz, y verbal mediante el relato, la descripción.
- Experimentación y desarrollo del uso del espacio gráfico y tridimensional y la composición. Trabajo de conceptos espaciales: relaciones de tamaño, orden, proximidad.
- Afirmación de la identidad propia mediante la experimentación, la búsqueda, el descubrimiento, la presentación de propuestas al grupo, y la producción de obras individuales y en grupo.
- Desarrollo de competencias relacionadas con la educación artística: Aprender a mirar, a hacer, a conocer, a inventar, a evaluar, a colaborar, a decidir
- Desarrollo de actitudes de participación, colaboración, negociación, ayuda. Valoración de la originalidad, la diferencia, utilización compartida de materiales

Contenidos

Dibujo y modelado de figuras de elección libre inspiradas en los aprendizajes de todas las materias escolares: naturaleza, historia, sociedad, literatura, matemáticas, en ejecución individual y de grupo. La evolución de las sesiones partirá de un trabajo individual y progresará hacia la producción de obras de grupo, que precisará de la realización de un

proyecto compartido (primero en grupos de dos o tres niños, después del grupo de clase) lo que implica la presentación de propuestas, organización del trabajo, negociación en el reparto de tareas, etc.

El taller se dividirá en principio en dos módulos que ocuparán la mitad de las sesiones. El número de sesiones dependerá, evidentemente, de las horas dedicadas a la Educación plástica dentro en el calendario escolar ya que, al no tratarse de una asignatura troncal, dependerá de los criterios organizativos de la Administración y del Centro; serían sesiones semanales o quincenales: entre 17 y 18 sesiones en el primer caso para cada módulo, entre 9 y 10 sesiones para cada módulo si son quincenales.

Se contemplará la posibilidad, una vez que el grupo esté consolidado, de abrir algunas sesiones del taller a padres que se presten voluntariamente a participar, así como a otros profesionales del entorno.

Metodología

En general, la metodología puede definirse como no directiva en cuanto a la elección de las obras a realizar, ya que, precisamente la toma de decisiones y la negociación (en el caso de obras colectivas) forman parte de los contenidos del taller. Sin embargo, si existe una parte que puede calificarse de directiva, y que tiene que ver con el aspecto organizativo del taller, y de la sala, y que hace referencia a la conducta a seguir en cuanto a la utilización de los materiales, al orden de estos en su sitio, y al ambiente de trabajo para que los niños no interfieran en el trabajo de los demás, Este ambiente debe regularse por normas muy claras que deben permitir moverse por la sala con libertad para elegir materiales, o lavarlos y ordenarlos, hablar con los compañeros y, al mismo tiempo, no debe permitir molestar a los demás. Estas normas se explicitarán desde el primer día al principio de la sesión, y se recordarán en este momento de la sesión cada vez que sea necesario.

La duración recomendable para las sesiones será de 90 minutos. Su estructura se compone de tres partes: las sesiones empiezan con el grupo sentado en el lugar de reunión de la sala (un tapiz en el suelo es lo más aconsejable). Esta primera "reunión del grupo tiene por objeto centrar la atención de los niños en el contenido de la sesión del día, presentarles lo que se va a hacer, pero también negociar sobre cómo se va a hacer, recoger propuestas, organizar grupos y espacios de trabajo, etc. Su duración no debería sobrepasar 10 o 15 minutos.

La segunda parte de la sesión es la sesión de trabajo en sí, que durante la primera parte del curso será prioritariamente trabajo individual, y a lo largo del curso evolucionará hacia el trabajo colectivo

La tercera parte de la sesión consistirá en una nueva reunión de 10 o 15 minutos, destinada a la comunicación de la experiencia, las dudas encontradas, las propuestas para las próximas sesiones, o la evaluación por los propios niños del trabajo realizado

El espacio y los materiales:

El espacio es, en sí mismo, uno de los elementos fundamentales del taller de plástica, ya que condiciona por completo sus posibilidades. Es deseable que el centro disponga de una sala para educación plástica, pero, si esto no es posible, los elementos mínimos son:

- Las paredes: libres en la medida de lo posible de elementos como radiadores, cuadros, e incluso ventanas: aunque la luz natural es siempre deseable, en un taller los muros suponen uno de los soportes del trabajo.
- Mesas: rectangulares, adaptadas a la altura de los niños, para que puedan trabajar de pie, colectivas y, sobre todo, que puedan fácilmente retirarse. La razón es que en su necesidad depende en gran medida de la actividad que se vaya a realizar en cada sesión. Por ejemplo, en el módulo de pintura, no hacen falta más que una o dos mesas para disponer los cubos de material.
- Armario que pueda cerrarse para guardar los materiales
- Estanterías para poder dejar obra que necesita secarse durante unos días
- Un punto de agua. Este elemento es imprescindible por la naturaleza de las actividades a realizar.
- Un suelo lavable

En el módulo de pintura (ver figura 1) las paredes se forrarán con papel de estraza, que no precisa ser cambiado para cada sesión. En cambio, en el módulo de modelado, se dispondrán las mesas por la sala

En cuanto a los materiales:

- Para el módulo de pintura: Papel de estraza. Cinta de carroceros. Papel blanco de 1m x 0,80 m. Cubos de pintura (transparentes o cada cubo del mismo color de la

pintura que contendrá). Brochas de diferentes tamaños, rodillos, tampones, y otros materiales que permitan imprimir. Cubos para agua, trapos, y fregona.

- Para el módulo de modelado: Pasta de sal: sal fina , harina y agua. Témperas, pintura acrílica o tientes alimentarios.

6.- CONCLUSIÓN

He intentado realizar una revisión sobre la educación plástica en la primera etapa de la Educación Primaria. Para ello he partido del estudio de varios autores reconocidos sobre la evolución del grafismo desde que el niño es capaz de hacer un dibujo hasta los ocho años de edad. El conocimiento de esta evolución es imprescindible para el diseño de un proyecto educativo que forma parte de la educación artística. He intentado después presentar un panorama sobre las implicaciones más importantes de la educación plástica en el contexto escolar. Por último, presento un proyecto de aplicación práctica basada en los conocimientos adquiridos durante todo el proceso, pero también en una experiencia anterior con niños más pequeños. Esta experiencia me ha aportado un conocimiento complementario a la teoría que se expone en los capítulos 3 y 4 del presente trabajo.

Si alguna idea de las expuestas en este trabajo es más importante para mí, es que la educación artística no puede limitarse a “conocer el arte” (aunque la experiencia de las visitas a los museos es muy recomendable, como lo es que los niños tengan la posibilidad de escuchar obras musicales o asistir a conciertos) sino que su componente fundamental es “hacer”, y si esto es importante en cualquier etapa educativa, en la primera etapa de Primaria es fundamental. Ahora bien, “hacer” en educación plástica no tiene nada que ver con los trabajos que se realizan a veces en el aula. En este sentido, Lowenfeld critica la utilización de fichas para rellenar o libros para colorear, que, lejos de estimular la creatividad potencian la dependencia. “Dar instrucción artística empleando esta clase de elementos es peor que nada. Son actividades predigeridas que obligan a los niños a imitar e inhiben su propia expresión creadora”

Por el contrario, la educación plástica debe ser abordada como una oportunidad que se ofrece a los alumnos para desarrollar todas sus capacidades en el curso de una actividad que toca por igual todas las dimensiones de la personalidad (corporal, cognitiva, afectiva), pero que además se centra en las motivaciones de cada uno de los alumnos, permitiéndoles ser sujetos activos de su propio aprendizaje, y que ofrece por añadidura la posibilidad de conectar todas las disciplinas en una perspectiva común, y conectar también la escuela con las experiencias del “mundo real”. No debe desdeñarse tampoco como algo de menor

importancia la dimensión lúdica de la educación plástica, dimensión que enriquece y aporta dinamismo y vitalidad a todo el proceso educativo.

7.- BIBLIOGRAFÍA

BELLOCQ, G. y GIL DIAZ, M. J. (2010). *Tocar el arte. Técnicas e ideas para el desarrollo de la competencia artística. Educación plástica en infantil, primaria.* Kaleida Forma. Madrid

GARDNER, H. (1997). *Arte, mente y Cerebro.* Editorial Paidós. Buenos Aires

GAZZANIGA, M. S. (2012) *¿Quién manda aquí? El libre albedrío y la ciencia del cerebro.* Editorial Paidós. Barcelona

HARGREAVES, D. J., (1991) *Infancia y Educación Artística.* Editorial Morata, Madrid

HOLMES, R.. (2012) *La edad de los prodigios. Terror y belleza en la ciencia del romanticismo.* Editorial Turner. Madrid

LOWENFELDT, V.; LAMBERT BRITTAİN, W. (1972) *Desarrollo de la capacidad creadora.* Editorial Kapelusz. Buenos Aires

MACHON, A. (2009) *Los dibujos de los niños.* Editorial Cátedra. Madrid

MARINA, J. A. (1993) *Teoría de la inteligencia creadora.* Editorial Anagrama. Barcelona

MILLÁ, M.G., MULAS, F. (directores) (2005). *Atención Temprana. Desarrollo infantil, diagnóstico, trastornos, intervención.* Promolibro. Valencia

PINKER, S. (1995) *El instinto del lenguaje.* Alianza editorial. Madrid

VECCHI, VEA (2013) *Arte y Creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil*. Editorial Morata, Madrid

NORMATIVA LEGAL CONSULTADA

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. (BOE nº 52 de 1 de marzo de 2014)

Instrucción de 30 de agosto de 2013 de la Dirección General de Política Educativa Escolar por la que se establecen orientaciones pedagógicas y se determinan las actuaciones dirigidas a fomentar la cultura emprendedora que los centros sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León que impartan educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato deberán realizar a partir del curso 2013/2014. (BOCYL nº 75 de 11 de septiembre de 2013)

ANEXO

LA EVOLUCIÓN DEL GRAFISMO ENTRE LOS 4 Y LOS 7 AÑOS: ALGUNOS ESTUDIOS DE CASOS

TEO



Fig. 1. Teo. Edad: 4 años 3 meses



Fig. 2. Teo. Edad: 6 años 7 meses

ALICIA



Fig. 3. Alicia. Edad: 4 años 6 meses

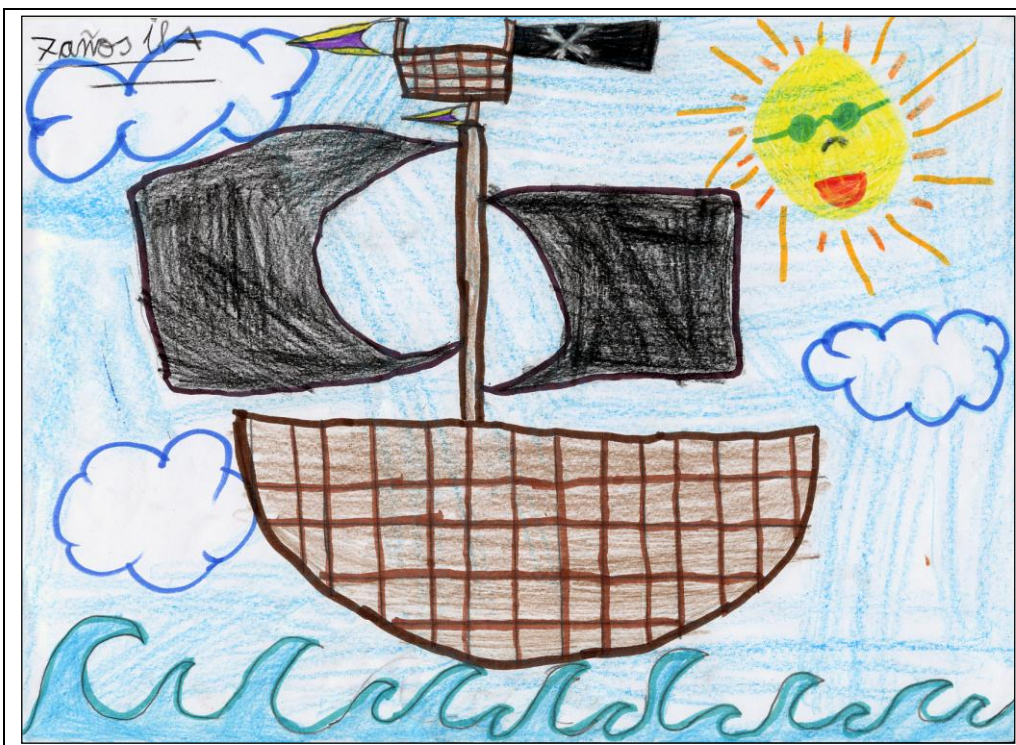


Fig. 4. Alicia. Edad: 7 años 1 mes

DANIEL



Fig. 5. Daniel. Edad: 4 años 1 mes



Fig. 6. Daniel. Edad: 6 años 6 meses

RODRIGO



Fig. 7. Rodrigo. Edad: 3 años 8 meses



Fig. 8. Rodrigo. Edad: 5 años 9 meses

ANGELA



Fig. 9. Ángela. Edad: 4 años 2 meses



Fig. 10. Ángela. Edad: 6 años 9 meses

ELISA



Fig. 11. Elisa. Edad: 4 años 1 mes



Fig. 12. Elisa. Edad: 6 años 3 mese