

Didáctica de las artes plásticas y visuales

en Educación Infantil

María Andueza, Ana María Barbero, Martín Caeiro, Alfonso da Silva,
Judit García, Ana González, Antonia Muñiz y Alberto Torres



Primera edición: septiembre de 2016

© María Andueza Olmedo, Ana María Barbero Franco, Martín Caeiro Rodríguez, Alfonso da Silva López, Judit García Cuesta, Ana González Menéndez, Antonia Muñiz de la Arena, Alberto Torres Pérez.

© Imágenes: los autores, Shutterstock.

Reservados todos los derechos de esta edición para

© Universidad Internacional de La Rioja, S. A.

Gran Vía Rey Juan Carlos I, 41

26002 Logroño (La Rioja)

www.unir.net

ISBN: 978-84-16602-29-2

Depósito legal: LR-991-2016

Impreso en España – *Printed in Spain*

También disponible en *e-book*

Queda rigurosamente prohibida sin autorización por escrito del editor cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra, que será sometida a las sanciones establecidas por la Ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Índice

Presentación	15
--------------	----

PRIMERA PARTE: CONCEPTOS BÁSICOS

Capítulo 1. La importancia del arte en la educación	19
---	----

Antonia Muñiz de la Arena

1.1. La importancia del arte en la educación	19
1.1.1. Criar, educar, cuidar	22
1.1.2. Educar en el arte. Un acto de emoción y cognición	23
1.2. La importancia del arte en la educación del siglo XXI	26
1.2.1. Las funciones formativas del arte	27
1.3. La importancia del arte en la educación infantil	30
1.3.1. Fines de la educación artística infantil	31
1.3.2. El arte infantil y el valor del proceso	32
1.3.3. El arte como registro psicológico del niño	33
1.3.4. Educar más allá de las manos	34

Capítulo 2. Expresión plástica y visual: un espacio didáctico de aprendizaje activo	37
---	----

Ana González Menéndez

2.1. Motivar para aprender	37
2.1.1. La habitación como metáfora del aprendizaje	38
2.2. Tener emociones, algo natural	39
2.2.1. Las inteligencias múltiples	39
2.3. Un espacio didáctico y lúdico para el desarrollo integral	41
2.4. La importancia del juego como elemento de aprendizaje	42
2.5. Los rincones de actividad como estrategia metodológica	44
2.6. El escenario en el que surgen las representaciones	48
2.7. La hoja de papel como laboratorio	50
2.8. La arquitectura de la percepción y de la creatividad	52
2.8.1. Educar la creatividad para las emociones y las adversidades	53
2.9. Aprendiendo a mirar	54
Conclusiones	55

Capítulo 3. Aprendizaje y cultura visual en la infancia	57
---	----

Martín Caeiro Rodríguez

3.1. Lo visual en el arte	57
3.1.1. La diferencia básica entre «visual» y «plástica»	57

3.2. Educar la visión temprana	58
3.2.1. Habitar la iconosfera	59
3.2.2. Las tres dimensiones de lo visual	61
3.3. La inteligencia visual y su educación	64
3.3.1. Percepción y cognición	64
3.3.2. ¿Cuánto vemos? La inteligencia visual	67
3.4. La comunicación en la cultura visual	69
3.4.1. La comunicación visual	69
3.4.2. Los factores de la comunicación audiovisual	70
3.4.3. Las figuras retóricas visuales	72
3.5. El objeto visual y la psicomotricidad	74
3.5.1. Visión secuencial y visión holística	74
3.5.2. La experiencia visual a través del juego físico	76

SEGUNDA PARTE: LA CREATIVIDAD EN EL AULA DE INFANTIL Y SU DESARROLLO

Capítulo 4. Creatividad y motivación	83
<i>Ana María Barbero Franco</i>	
Introducción: ¿dónde está la creatividad?	83
4.1. La creatividad: definición e historia del concepto	85
4.1.1. Historia del concepto de creatividad: <i>ex nihilo nihil</i>	87
4.2. El proceso creativo: relaciones entre imaginación, creatividad, motivación y juego	88
4.2.1. Relaciones entre imaginación, creatividad, motivación y juego	91
4.2.2. Vygotsky y la imaginación del niño	95
4.2.3. Metodologías para el desarrollo de la creatividad infantil a través del juego	96
4.2.4. La motivación	97
4.3. Tipologías y estilos de creatividad	99
4.3.1. Pensamiento divergente	100
4.3.2. Pensamiento lateral	100
4.3.3. Solución de problemas	100
4.3.4. Teoría del flujo	101
4.4. El perfil del maestro creativo: factores aptitudinales y actitudinales	103
4.4.1. Las fuerzas creativas	104
4.4.2. El perfil del maestro creativo	108
Conclusiones	109

Capítulo 5. Desarrollo de la expresión plástica en Educación Infantil	111
<i>Ana María Barbero Franco</i>	
Introducción: desarrollo integral del niño	111
5.1. Evolución en los estudios sobre el desarrollo de la expresión plástica	113
5.2. Evolución de la expresión plástica infantil	117
5.3. Ejercicios para el desarrollo de la expresión plástica infantil	122
5.3.1. Tipo de actividades que se pueden desarrollar	124
5.3.2. Ejemplo de actividades	125
Conclusiones	128

TERCERA PARTE: EL DISEÑO CURRICULAR EN EDUCACIÓN INFANTIL

Capítulo 6. Contexto de desarrollo de la DEPV: docente, aula, escuela	133
<i>María Andueza Olmedo</i>	
Introducción	133
6.1. La creación artística en la escuela	134
6.2. El docente de Educación Plástica y Visual (EPV)	135
6.2.1. El docente como mediador	136
6.2.2. Diseñar pensando en los alumnos y el contexto	138
6.2.3. Ayudar a que surjan propósitos/intenciones propias	138
6.2.4. Conocer las técnicas y materiales	141
6.2.5. El error y la sorpresa como recursos en el aula	141
6.2.6. Emplear un lenguaje adecuado y transmitirlo	142
6.2.7. No perseguir la excelencia artística	142
6.2.8. Encontrar las formas de hablar con ellos a través de sus creaciones	143
6.2.9. Motivar y transmitir el entusiasmo por la materia	144
6.3. El aula	144
6.3.1. El aula es un grupo	144
6.3.2. La improvisación como recurso en el aula de educación artística	145
6.3.3. El orden y los buenos hábitos	146
6.3.4. La prioridad del proceso sobre el resultado	147
6.3.5. Trabajar la paradoja de la libertad normativa	148
6.3.6. Lo lúdico como procedimiento	149
Capítulo 7. Diseño curricular y programación de unidades didácticas en Educación Plástica y Visual	151
<i>María Andueza Olmedo</i>	

7.1. El diseño de unidades didácticas	151
7.2. Objetivos	154
7.3. Contenidos	155
7.3.1. Selección y secuenciación de contenidos	158
7.4. Actividades	159
7.4.1. Temporalización de las actividades	162
7.5. Recursos y materiales	162
7.6. Evaluación	164
7.6.1. Criterios de evaluación en Educación Plástica y Visual	165
7.6.2. Herramientas de evaluación	166
7.6.3. Autoevaluación docente	167

CUARTA PARTE: FUNDAMENTOS, MATERIALES Y TÉCNICAS DE EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL

Capítulo 8. Fundamentos de la DEPV: conceptos formales y lingüísticos básicos en las artes visuales: espacio, color, elementos gráficos, luz y volumen	171
--	-----

Alfonso da Silva López

Introducción	171
8.1. La alfabetidad visual	172
8.1.1. La psicología de la Gestalt	172
8.2. Conceptos formales y lingüísticos básicos en el lenguaje visual	176
8.2.1. El punto	176
8.2.2. Línea	177
8.2.3. Contorno y forma	177
8.2.4. Dirección	178
8.2.5. Textura	179
8.2.6. Escala	179
8.2.7. Movimiento	180
8.2.8. Plano	180
8.2.9. Volumen	182
8.2.10. Tono, luminosidad y saturación	182
8.2.11. Color	183
8.3. Teoría del color	184
8.3.1. Historia	184
8.3.2. La luz	187
8.4. La organización visual: composición	188
8.4.1. Retórica Visual	189
8.4.2. Armonía	189
8.4.3. Contraste	190

Capítulo 9. Materiales y técnicas de expresión plástica en Educación Infantil | 191

Alfonso da Silva López

Introducción	191
9.1. Conceptos básicos	192
9.1.1. Materiales, instrumentos, soportes, técnicas	192
9.1.2. Pigmentos, aglutinantes y disolventes	193
9.2. Materiales y técnicas de representación bidimensional	194
9.2.1. Técnicas húmedas	195
9.2.2. Técnicas secas	198
9.3. Soportes	201
9.4. Materiales y técnicas de representación tridimensional	203
9.5. Materiales y técnicas de estampación	206
9.6. Instrumentos	207
9.7. El reciclaje	208

Capítulo 10. Experiencias artísticas en didáctica de la expresión y la percepción plástica y visual | 211

Alfonso da Silva López

Introducción	211
10.1. Enseñanza a través del arte	211
10.1.1 La conquista del espacio: más allá del aula	212
10.1.2 Temas y valores	213
10.2. La cultura visual, el arte contemporáneo y los nuevos lenguajes artísticos	214
10.2.1. Instalación artística	215
10.2.2. <i>Performance</i>	216
10.2.3. Videoarte	217
10.2.4. Arte urbano	218
10.3. Recursos didácticos de museos y centros de arte: los DEAC	220

QUINTA PARTE: EL DIBUJO INFANTIL

Capítulo 11. El dibujo infantil: evolución y desarrollo del lenguaje gráfico en Educación Infantil | 225

Alberto Torres Pérez

Introducción	225
11.1. El origen del dibujo: etapa del garabateo	228
11.2. Garabateo descontrolado	228
11.2.1. Los barridos	231
11.2.2. Curvas o trazos circulares	231

11.2.3. El bucle	232
11.3. Garabateo controlado	234
11.3.1. Trazados continuos	235
11.3.1.1. Cicloide	235
11.3.1.2. Epicloide	236
11.3.1.3. Espiral	237
11.3.2. Estructuras	238
11.3.3. Diagramas	238
11.3.4. Configuraciones	240
11.3.4.1. Mandalas	240
11.3.4.2. Soles	241
11.3.4.3. Radiales	242
11.3.5. Ideogramas	242
11.3.6. El espacio	244
11.3.7. El color	244
11.3.8. Actitud del adulto	244
Capítulo 12. El comienzo de la figuración: etapa pre-esquemática	 251
<i>Alberto Torres Pérez</i>	
Introducción	251
12.1. La figura humana	253
12.2. El espacio	256
12.3. El color	259
12.4. Actitud del adulto	261
Capítulo 13. Análisis de dibujos infantiles	 265
<i>Alberto Torres Pérez</i>	
Introducción	265
13.1. Guía para el análisis de dibujos de niños durante la etapa del garabateo	267
13.1.1. El niño mientras dibuja	267
13.1.2. Justificación de la etapa	268
13.1.3. Decodificación	269
13.1.4. Reflexión	270
13.2. Ejemplo de análisis de dibujos hasta cuatro años	271
13.2.1. Justificación de la etapa	271
13.2.2 Decodificación	272
13.2.3 Reflexión	272
13.3. Guía para el análisis de dibujos de niños durante la etapa pre-esquemática	272
13.3.1. El niño mientras dibuja	273
13.3.2. Justificación de la etapa	273

13.3.3 Decodificación	275
13.3.4 Reflexión	276
13.4. Ejemplo de análisis de dibujo a partir de cuatro años	276
13.4.1. Justificación de la etapa	276
13.4.2. Decodificación	277
13.4.3. Reflexión	277

SEXTA PARTE: INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL

Capítulo 14. Investigación y desarrollo de buenas prácticas en educación plástica y visual	281
<i>Judit G^a Cuesta</i>	
14.1. ¿Por qué es importante la educación artística?	281
14.2. En busca de un cambio en el paradigma educativo: investigaciones actuales de educación artística	283
14.2.1. El currículum constructivista	284
14.2.2. El currículum multicultural	286
14.2.3. La educación artística posmoderna	287
14.2.4. La pedagogía de arte crítica	289
14.2.5. La modernidad líquida	290
14.2.6. <i>Visual thinking strategies</i> (VTS)	291
14.2.7 La educación artística basada en la cultura visual (EACV)	293
14.3. Metodologías para guiar las buenas prácticas en las aulas	295
14.3.1. El método MuPAI	296
14.3.1.1. Objetivos	297
14.3.1.2. Contenidos	298
14.3.1.3. Metodología	299
14.3.2. Prácticas docentes: trucos para la implementación del método MuPAI	300
14.3.2.1. Asimilación y apropiación de la clase de arte	300
14.3.2.2. Centrar el interés de los participantes	301
14.3.2.3. Tipos de clases/talleres a implementar	301
14.3.2.4. Los límites del profesor-educador	301
14.3.2.5. La accesibilidad y la espontaneidad	302
Capítulo 15. Propuestas de innovación en educación a través de las artes	305
<i>Judit G^a Cuesta</i>	
Introducción	305
15.1. Propuesta educativa usando el método MuPAI	306
15.1.1. Puesta en práctica de la actividad con el método MuPAI	306

15.2. Innovando en el aula de Educación Infantil: incluyendo arte contemporáneo en nuestras aulas	311
15.2.1. ¿Qué artistas contemporáneos podemos incluir en Educación Infantil?	312
15.2.2. Dónde buscar más artistas contemporáneos y recursos visuales y educativos para trabajar en el aula	318
Bibliografía	323

PRIMERA PARTE
CONCEPTOS BÁSICOS



Capítulo 1. La importancia del arte en la educación

Antonia Muñiz de la Arena

1.1. Educar en el arte

A lo largo del siglo XX podemos comprobar la importancia que el arte ha tenido y sigue teniendo en la educación de los individuos gracias al incremento de estudios y publicaciones que nos han dejado autores como Dewey, Luquet, Lowenfeld, Piaget, Read, Vygotsky, Arnheim, entre muchos otros, y que han ido marcando de alguna manera las formas en las que el arte y su práctica educativa debían integrarse en el contexto de lo que ha venido a denominarse como «educación artística».

El sistema educativo ha tenido en cuenta estas investigaciones y otros movimientos, cuyas teorías influyeron en la planificación del currículo, como fueron en su momento el proyecto *Kettering* de Eisner, para la inclusión del arte en el aprendizaje y basado en la producción, crítica e historia que iba dirigido tanto a la etapa de Primaria como a la etapa de Infantil; el modelo de Laura Chapman, cuyos objetivos contemplaban la expresión personal a través del arte, así como la toma de conciencia del patrimonio y legado artístico y el papel del arte en la sociedad, o el proyecto Discipline Based Art Education, más conocido como DBAE (Educación a través de las Artes) considerado el movimiento más importante de la década de los 80 y 90. Sin embargo, a día

Capítulo 2. Expresión plástica y visual: un espacio didáctico de aprendizaje activo

Ana González Menéndez

2.1. Motivar para aprender

La expresión plástica y visual es una forma de comunicación que permite que los niños y niñas potencien sus capacidades creativas y expresivas. La expresión artística de los niños, a través de la libre experimentación, les proporciona la posibilidad de plasmar su mundo interior, sus sentimientos y sensaciones, mediante la imaginación, la fantasía y la creatividad explorando, al mismo tiempo, nuevas estructuras y recursos.

Para favorecer y facilitar que el proceso evolutivo de cada niño y niña sea equilibrado, resulta necesario contar con los elementos y materiales que posibiliten el desarrollo de esa expresividad y tener en cuenta que, a medida que el cerebro evoluciona, se han de desarrollar y aprovechar las diversas potencialidades y habilidades de los dos hemisferios cerebrales, de manera tal que no solo se busque la productividad, sino también que la mente esté sana y feliz y pueda ser eficaz en el compromiso social y personal. Generalmente se ha tendido a educar el hemisferio izquierdo (que es el racional, lógico, analítico y verbal), dejándose de lado la atención y educación del hemisferio derecho (que es el emocional, perceptivo, intuitivo y analógico). Pero hay que atender al hecho de que el cuerpo entero se encuentra presente en el gesto, por ejemplo cuando los niños y niñas dibujan, de forma que quizá deberíamos re-

Tabla 1. Propuesta de posibles rincones para niños y niñas de 2 a 3 años.

Denominación	Ubicación	Objetivos	Materiales
Rincón de la casita	Cualquier ángulo o esquina del aula.	Facilitar la continuidad de las experiencias familia-centro.	Alimentos, agua, utensilios de cocina adecuados para estas edades.
Rincón de juegos motores y construcciones	Lugar amplio.	Desarrollar el lenguaje y el pensamiento lógico. Proporcionar experiencias perceptivas motoras.	Aros, cuerdas, pelotas, rampas, materiales que se puedan apilar, encajar, que permitan construir laberintos, materiales de desecho, reciclados, etc.
Rincón de manipulación y plástica	Espacio luminoso cerca del agua (si es posible fuera del aula).	Desarrollar la creatividad y la libre expresión.	Pintura de dedos, arcilla, plastilina, pasta de papel, barro, etc.
Rincón del jardín	Zona del jardín o del patio.	Potenciar la observación, la experimentación y el descubrimiento.	Agua, tierra, cubos, palas, plantas, semillas, etc.

Fuente: *Gallego Ortega (1994, p. 99).*

Tabla 2. Propuesta de posibles rincones para niños y niñas de 3 a 6 años.

Denominación	Ubicación	Objetivos	Materiales
Rincón del juego simbólico	Vestíbulo, pasillo.	Desarrollar la capacidad de representación. Experimentar situaciones placenteras.	Tiendas de juguete con sus materiales específicos, etc.
Rincón del lenguaje	Espacio bien iluminado del aula.	Favorecer la intercomunicación y la maduración grafo-motriz.	Libros de imágenes e ilustraciones, cuentos, símbolos, rótulos, lápices, etc.
Rincón de la psicomotricidad	Espacio amplio que incite la actividad motriz.	Facilitar la adquisición de nuevas competencias motrices.	Aros, cuerdas, colchonetas, bancos, alfombras, telas, espalderas, etc.

Capítulo 3. Aprendizaje y cultura visual en la infancia

Martín Caeiro Rodríguez

3.1. Lo visual en el arte

Estamos inmersos en una sociedad indiscutiblemente visual y auditiva, repleta de imágenes y en continuo proceso de evolución. Técnicas, medios, materiales y herramientas relacionadas todas ellas con la representación y surgidas a lo largo de los siglos XIX, XX y XXI permiten y facilitan hoy a nuestros alumnos el acceso a la creación y manipulación de imágenes, a una producción casi generalizada y a un uso del lenguaje plástico y visual como nunca antes había existido. Para aprovechar y sensibilizar todo esto se hace necesaria una adecuada formación desde la infancia. ¿Niños analfabetos plástica, icónica y audiovisualmente en una sociedad construida sobre imágenes? Desde un punto de vista antropológico, podemos considerar que vivimos en la era de la imagen y que cualquier niño debe alfabetizarse imaginalmente desde los primeros años.

3.1.1. La diferencia básica entre «visual» y «plástica»

¿Por qué plástica y visual? ¿Por qué «Didáctica de las artes plásticas y visuales»? ¿Cuál es la diferencia entre lo «plástico» y «lo visual»? Las

Tabla 4. Algunas de las figuras retóricas visuales más habituales.

FIGURA RETÓRICA	DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS
Hipérbole visual	Una hipérbole visual es una exageración, un exceso de algún elemento o aspecto de un objeto, un personaje... real o imaginario. Puede ser de aumento o disminución. Siempre está en relación «desproporcionada» con los demás elementos.	Muchos personajes literarios destacan por tener un órgano desproporcionadamente grande o pequeño: la nariz, los ojos... Algunos personajes son una hipérbole, como los gigantes o los enanos. Otras: las botas del Gato con Botas, la nariz de Pinocho...
Metáfora visual	Sirve para hacer comprensible un mensaje o una idea a través de una imagen. Es muy utilizada en el cómic, la publicidad, el diseño gráfico. Establece una comparación entre dos contenidos visuales, transmitiendo el significado de una imagen a otra, normalmente mediante la comparación. A diferencia de la sinécdoque visual las imágenes que se comparan en las metáforas visuales no tienen por qué tener una relación estrecha entre sí aunque sí guarden una semejanza, un parecido.	En el lenguaje del cómic se utilizan mucho y responden a estereotipos de acciones o personajes: la bombilla sobre la cabeza del personaje indica que ha tenido una idea, un corazón que está enamorado, el símbolo del dólar en un saco que hay dinero... Pero hay otras más significativas como transformar un cigarrillo en una pistola, una boca en un ojo, las manos en las alas de un pájaro...
Sinécdoque visual	Es otro tipo de metáfora. Consiste en utilizar una parte de algo para referirse a un todo, o viceversa.	Vemos la Torre Eiffel y nos referimos a la ciudad de París o a Francia. Lo mismo un peregrino evocará el Camino de Santiago de Compostela o la Estatua de la Libertad de New York (o incluso, la libertad en sí). En un anuncio podemos utilizar el corazón para hablar de la salud, de los trasplantes, del tabaco... Un globo para publicitar una fiesta. Un niño para referirse a la infancia en su conjunto, un puño a la violencia de género...
Paralelismo visual	Consiste en repetir una forma, un objeto... manteniendo cierta similitud formal. Puede identificarse con la metáfora visual.	En esta figura, una pelota puede acabar convirtiéndose en el planeta tierra o en un ojo; dos dedos en una tijera (y viceversa), un sacacorchos en una persona, la Torre Eiffel en un misil o en un lápiz (y viceversa)...

Personificación o prosopopeya visual	Es un recurso muy utilizado en fábulas y cuentos infantiles. Consiste en atribuir cualidades humanas a animales o vida a objetos inanimados. Muchos cuentos infantiles tienen como personajes a animales humanizados. Es un punto de partida para trabajar esta figura.	Algunos de los personajes de <i>El mago de Oz</i> se construyen sobre este paralelismo: hombre de hojalata, espantapájaros... Asimismo, estos personajes son «personificaciones» humanas. En los dibujos animados casi todos los animales hablan.
Elipsis	Es uno de los recursos más utilizados en lenguajes como el cómic, el cine o la publicidad. La elipsis se establece cuando una imagen aparente o expresamente está incompleta. Se produce una omisión «visual» de algo que tiene que ver con la escena. Por ejemplo, en un primerísimo primer plano en el que solo vemos una parte del rostro, o en un plano de detalle el ojo del personaje. Sin embargo, es fácil comprenderla en su totalidad porque la conocemos.	Al existir un marco límite, por ejemplo en un lienzo, una hoja de papel, un plano, un encuadre... es fácil encontrar ejemplos de elipsis y trabajarla con los niños.

Fuente: *Elaboración propia.*

3.5. El objeto visual y la psicomotricidad

3.5.1. Visión secuencial y visión holística

La relación con lo visual no supone una experiencia exclusivamente bidimensional, sino que la percepción visual también implica objetos tridimensionales. Antes de cumplir dos años, de un palo el niño hace un caballo con su imaginación o un violonchelo, es capaz de identificar en una hoja de un árbol un barco o ver en una piedra la imagen de una tortuga.

A menudo se reduce el concepto de lo visual a la representación en un plano, y a algo estático, pero sin duda, el universo del bebé empieza con la exploración del espacio tridimensional, en el tanteo de distancias, en el manejo y manipulación de objetos. Una de las últimas investigaciones en neurología (Conde, 2016) indica que a la edad de siete meses los bebés empiezan a «percibir en contexto». Existe una *psicomotricidad de lo visual* y debemos investigar cómo el arte puede

Tabla 5. Propuesta de juego multidimensional.

ACCIONES	DESCRIPCIÓN
Construir con bloques (de plástico, de cartón, de madera...) teniendo disponibles en el aula animales para incluir en las construcciones. Estos pueden haberse ido adquiriendo y ser de diferentes materiales, diseño, marca..., o pueden ser creados por los alumnos con plastilina, papel, cartón, reciclaje...	En esta primera propuesta, los animales pueden o no condicionar la acción de los niños desde el inicio: dónde situarlos, crear espacios específicos para animales específicos (como establo para caballos, corral para gallinas...). En esta actividad, son los pequeños quienes deciden o no utilizarlos. Pueden construir casas, caminos, etcétera, enriqueciendo el contexto de una granja.
Armar corrales para los animales	A partir de esta segunda propuesta, el tipo de acción está orientada por la consigna que en sí misma esconde un problema (articular el tamaño de la construcción al tipo de animal).
Armar una granja	En esta tercera actividad, la consigna precisa una finalidad (armar un escenario en función del tipo de animales disponibles) y requiere que los niños coordinen las diferentes construcciones en un espacio. En cuanto a los materiales, los niños solo podrán responder a la propuesta si existe diversidad de maderas y animales que les permitan armar la escena. Si la «granja» es un tema sobre el que se ha dialogado, los niños podrán diferenciar el armado de un simple corral, un establo o un gallinero conforme al tipo de «animal» que tienen que incluir en la escena.

Fuente: *Elaboración propia modificado a partir de Sarlé (2008, p. 71).*

SEGUNDA PARTE

LA CREATIVIDAD EN EL AULA DE INFANTIL Y SU DESARROLLO



Capítulo 4. Creatividad y motivación

Ana María Barbero Franco

Introducción: ¿dónde está la creatividad?

Tomando como punto de partida que la creatividad es un concepto de difícil definición por la cantidad de campos que abarca y por la complejidad de su estudio, vamos a iniciar este capítulo introductorio presentando algunas ideas esenciales que nos permitirán contextualizar mejor este tema.

El primer paso a dar es definir y ubicar este concepto en la contemporaneidad, es decir, descifrar qué se entiende en nuestros días por creatividad, analizando para ello su evolución y características, a través del estudio de las teorías que han contribuido a configurar dicho enfoque.

Nos interesa entender las relaciones de la creatividad con nuestro campo del saber, es decir, con la educación, y más en concreto, con la educación infantil, por lo que será necesario analizar algunos factores relacionados con este tema, como la imaginación y su desarrollo en los niños.

Aceptadas estas premisas, cabe aquí entender cómo se produce esa acción gracias a la cual nos proyectamos hacia el futuro y por la cual combinamos diversas ideas y conocimientos —el acto creador o combinatorio al que hace referencia Vygotsky (1982)— para producir cosas nuevas, cómo se desarrolla y potencia esta capacidad y cómo esa creatividad se hace presente en nuestras vidas hasta en los actos más cotidianos.

en los adolescentes la razón se impone mediante la crítica constante y feroz. Al llegar a una cierta edad, pierden el interés por el dibujo, los esquemas anteriores ya no les sirven, les parecen demasiado infantiles, subjetivos, no se parecen a la realidad que les presenta la razón, y por ello se convencen de que no saben dibujar. Lo mismo sucede con los juegos, pues los juegos ingenuos ya no forman parte de sus intereses. Por eso, es esencial en todas las fases del desarrollo del niño la motivación interna y externa, y para ello, es fundamental el papel del profesor.

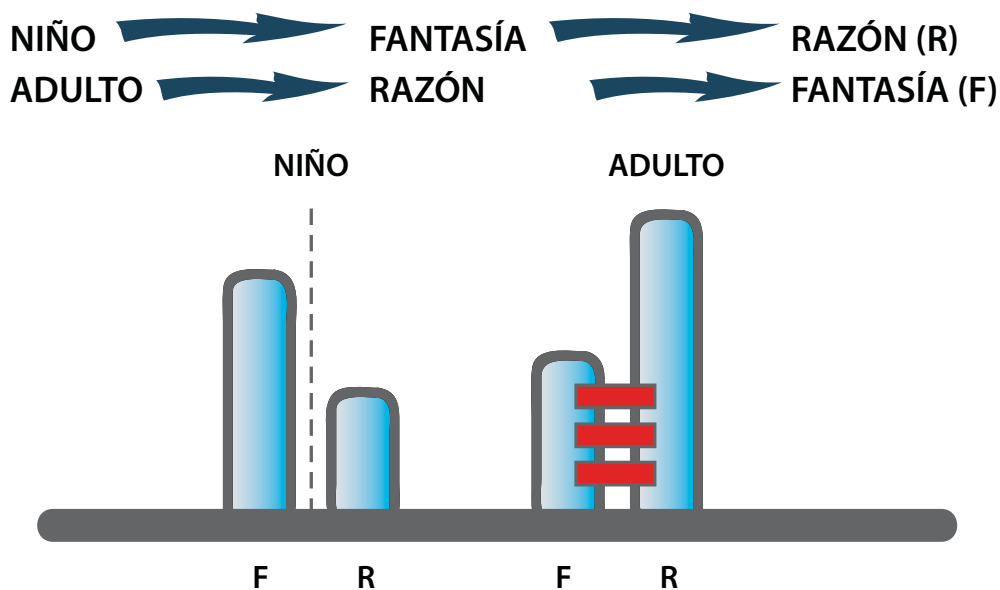


Figura 4.2. Relaciones entre fantasía y razón en el niño y en el adulto. Fuente: Elaboración propia.

4.2.3. Metodologías para el desarrollo de la creatividad infantil a través del juego

Atendiendo a que en la edad preescolar la metodología de trabajo deber recaer en el *cómo se conoce* (hacer y experimentar) y que la afectividad parece el mejor camino para trabajar la educación en valores, las actividades y juegos cooperativos se presentan como excelentes herramientas para el desarrollo de la creatividad en alumnos de edad preescolar. Diversos estudios de Maite Garaigordobil (2011) corroboran esta propuesta. Su investigación sobre creatividad en niños y niñas de edad preescolar a través de juegos cooperativos creativos, diseñados para tales

motivación extrínseca, es decir, reforzando esa idea positiva que el niño debe desarrollar de sí mismo. En los niños, la motivación se relaciona con los afectos y es un elemento fundamental para desarrollar su capacidad de aprender a través del aprendizaje significativo, porque un niño motivado es un niño que confía en sus conocimientos, lo que le permite avanzar sede la experiencia e ir construyendo así su conocimiento.

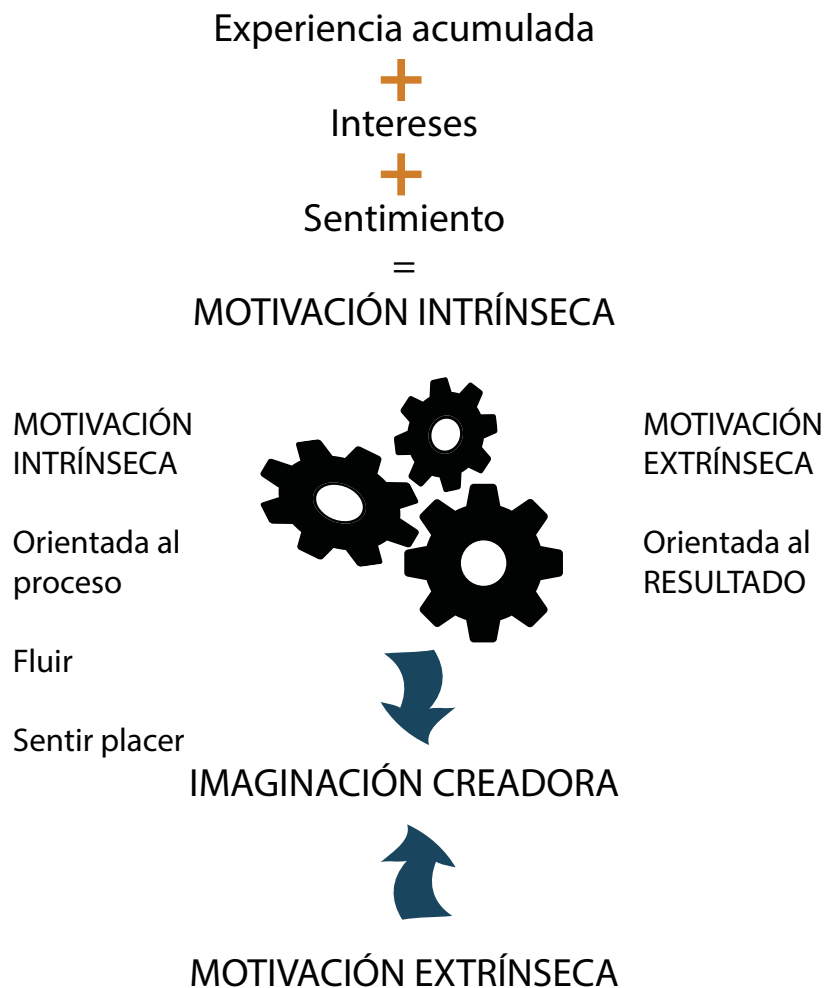


Figura 4.3. Motivación intrínseca y extrínseca. Fuente: Elaboración propia.

Otras estrategias que el profesor puede seguir en sus clases, partiendo siempre de que la visión del niño será siempre diferente a la del adulto, son:

- Proporcionar a los niños elementos para desarrollar su creatividad que, partiendo de elementos reales, les permitan desarrollar

pos de individuos creativos. Valqui (2009, p. 2) nos habla de tres: el solucionador de problemas, el artista y la persona que sigue un estilo de vida creativo.

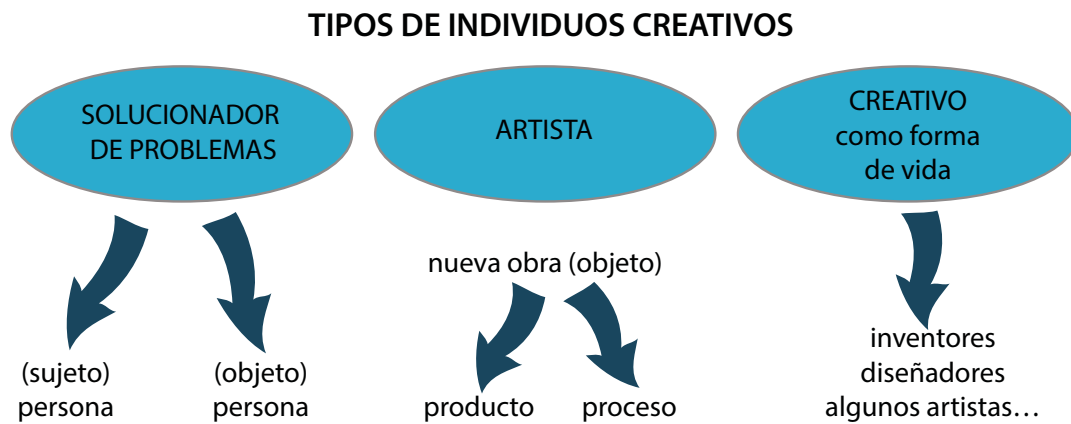


Figura 4.5. *Funcionamiento de la imaginación creadora. Fuente: Elaboración propia.*

Esta lista podría ser ampliada o categorizada de muy diversas formas. Una de ellas es pensando en lo que Jeff de Graff (2015) llama fuerzas creativas, que en definitiva son aquellas que dependiendo de cada personalidad sirven para iniciar el proceso/mecanismo creativo, es decir: Crear, Competir, Colaborar y Controlar. Estas fuerzas creativas son asociadas por el autor a estilos creativos diferentes que él ha denominado como: el Artista; el Atleta; el Sabio; y el Ingeniero. En realidad el autor propone estos elementos como el punto de arranque del sistema porque utiliza esta teoría para definir al líder creativo. Pero qué es si no, o debería ser, un profesor o maestro que en el día a día debe afrontar de forma creativa múltiples y diversos desafíos: pues, sin duda, un «líder creativo».

Lo que sucede es que se trata de un líder especial, porque en realidad presenta o debe presentar características de los cuatro tipos de líderes a los que hemos hecho mención. Por ejemplo, centrémonos en la fuerza creativa y en la figura del artista. A pesar de ser dos formas diferentes de caracterización las que hemos referido anteriormente, por un lado Valqui centrado en las tipologías generales de personas creativas, por otro lado de Graff, centrado en las tipologías dentro de un elemento de esas categorías, podemos sumar sus ideas y definir al artista como

Capítulo 5. Desarrollo de la expresión plástica en la Educación Infantil

Ana María Barbero Franco

Introducción: desarrollo integral del niño

La principal justificación de la enseñanza de arte descansa precisamente en sus contribuciones únicas. (...) la educación de arte es el único campo que tiene la misión especial de educar la visión artística. En la educación de arte nos interesa educar la visión humana de modo que el mundo al que hombre se enfrenta pueda observarse como arte.

Eisner (1998, p. 237)

Hoy en día entendemos que el desarrollo de la expresión plástica en Educación Infantil está directamente relacionada con la necesidad de expresión del niño, con su forma de conocer, explorar y manejarse en el espacio, haciendo dibujos, construcciones, instalaciones e incluso *performances*. Desde este punto de vista, el niño es un artista total que necesita expresarse a todos los niveles, y las artes le «proporcionan un marco especial, puede que incluso único, de expresión personal» (Gardner, 1994, p. 47). Desde esta perspectiva, las artes son una herramienta a través de la cual explorar y descubrir el mundo que les rodea.

TERCERA PARTE

EL DISEÑO CURRICULAR EN EDUCACIÓN INFANTIL



Capítulo 6. Contexto de desarrollo de la DEPV: docente, aula, escuela

María Andueza Olmedo

Introducción

En el ámbito de la educación artística, como sucede en el resto de las asignaturas, el desarrollo de la tarea educativa es una confluencia de varios factores. Es evidente que resulta primordial un buen diseño curricular, si bien, para que esos programas cobren un sentido pleno, habrán de estar bien asentados en la red que se teje entre el docente, el aula y la escuela.

En todas las asignaturas el buen funcionamiento de estos tres nodos determina el desarrollo de la tarea docente. Cuando nos referimos a la educación artística la fluidez entre todos ellos se convierte en un aspecto fundamental pues muchas de las tareas que se desarrollan en el aula van a depender factores como el orden, los recursos empleados y el espacio que le damos a la creatividad en el ámbito escolar. Al centrar la atención en el ámbito de la Educación Infantil el ensamblaje de estas tres piezas debe funcionar, si cabe, de modo más suave y fluido para que el torrente de creatividad y libertad expresiva del alumnado no se vea condicionado o reprimido por otros factores. Por ello, este capítulo ofrece algunas pautas sobre el papel que tienen la escuela, el aula y el docente en la didáctica de la educación artística para, de este modo, afrontar esta materia con la amplitud de miras que requiere en el momento contemporáneo.

que no has querido alojar en tu interior) y parte de otra línea aún por tirar, ya que los estudiantes, si hacen rizoma contigo, generarán nuevas estructuras de conocimiento que a la vez influirán en otras personas, de manera que se generará una estructura infinita de líneas-conocimientos encadenados de manera orgánica, con diferentes ritmos, tamaños, pulsaciones, que no tiene principio ni final.

(Acaso, 2011, p. 37)

El rizoma como paradigma de una enseñanza no-horizontal no implica que el docente no tenga un papel relevante, o que no deba concebir un diseño curricular y anticipar su acción en el aula, sino que este ha de ser original para conseguir que el alumnado vaya construyendo sus propias redes creativas.

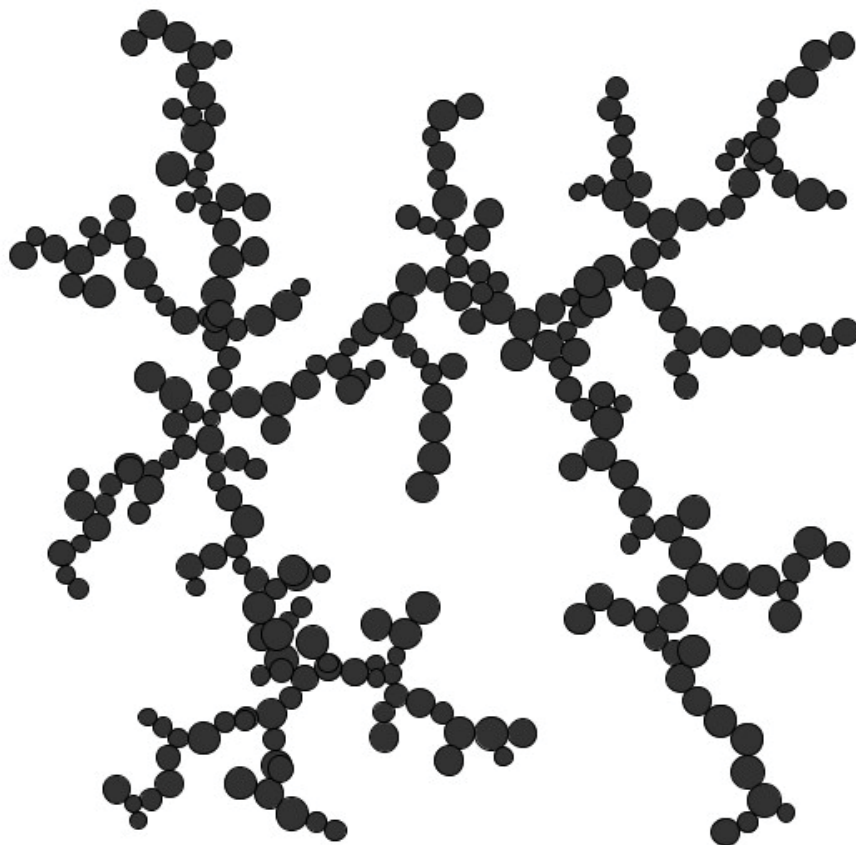


Figura 6.1. *Ejemplo de modelo de crecimiento rizomático.*

Capítulo 7. Diseño curricular y programación de unidades didácticas en Educación Plástica y Visual

María Andueza Olmedo

7.1. El diseño de unidades didácticas

La programación del curso, dividida en unidades didácticas, es una de las tareas significativas que habrá de desarrollar cada docente de forma específica para su alumnado. Partiendo de la programación general y teniendo en cuenta los objetivos y contenidos que estipula la legislación vigente, el docente va a elaborar una serie de contenidos y metodologías que desarrollar en el aula para poner en práctica el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A diferencia de otras materias, los enfoques, metodologías, aprendizajes y también los contenidos de educación artística son muy abiertos y exigen que se preste especial atención no solo a lo que está sucediendo en el ámbito de las artes sino también a todo aquello que tiene relación con el ámbito de la cultura audiovisual.

Habrán una serie de contenidos que se mantendrán estables —nos referimos por ejemplo a la teoría del color o a los principios de la composición o la geometría—, si bien se presenta como algo absolutamente fundamental conectar la enseñanza en el aula con la multitud de estímulos sensoriales que recibe el alumnado fuera del centro escolar y que están en constante cambio y evolución.

CUARTA PARTE

FUNDAMENTOS, MATERIALES Y TÉCNICAS DE EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL



Capítulo 8. Fundamentos de la DEPV: conceptos formales y lingüísticos básicos en las artes visuales: espacio, color, elementos gráficos, luz y volumen

Alfonso da Silva López

Introducción

Vivimos en una época en que las representaciones visuales han adquirido una gran relevancia. Desde la aparición de los primeros procedimientos fotográficos en el siglo XIX y su posterior popularización, cada nuevo avance tecnológico ha supuesto un aumento exponencial en el número de representaciones visuales producidas y a las cuales estamos expuestos. Al finalizar el siglo XX, la aparición de la fotografía digital y la masificación en el uso de Internet posibilitaron el acceso a contenidos visuales creados en todas partes del mundo.

A lo largo de este proceso, los medios de comunicación de masas han aprovechado los soportes disponibles para hacernos llegar su mensaje. Ámbitos como la publicidad demuestran el poder que tiene la imagen a la hora de trasladar una idea con un propósito determinado, siendo capaz de alcanzar al público de una forma más efectiva y directa de la que se consigue mediante el texto escrito.

En este contexto se hace imprescindible el conocimiento de los códigos empleados en la creación de las representaciones visuales para fomentar una interpretación crítica de las mismas. Para ello, es necesario una alfabetización visual que nos permita leer de forma adecua-

da los mensajes que continuamente estamos percibiendo de manera consciente e inconsciente. De esta forma lograremos realizar una lectura veraz sobre aquellas representaciones visuales a las cuales estamos expuestos.

En este capítulo abordaremos brevemente los principales elementos del lenguaje visual y estudiaremos una de las principales teorías de la forma nacida a inicios del siglo XX y que aún hoy siguen marcando el estudio de las representaciones visuales.

8.1. La alfabetidad visual

Toda representación visual está conformada por diferentes elementos compositivos como el color, la línea de horizonte, la textura, la distribución de los elementos, la escala, etc., y cada época está marcada por una forma específica de utilizar estos elementos del lenguaje visual en la construcción de sus representaciones. Al conocimiento de estos elementos compositivos denominamos alfabetidad visual (Dondis 1997, p. 21). Se trata de un código que se establece como forma de comunicación en un medio social concreto y delimitado en el tiempo. Pero aunque cada época elabore sus propios códigos de representación visual existen algunos elementos comunes, al menos en la cultura occidental. Estos elementos comunes fueron estudiados y sistematizados bajo la teoría de la percepción de la Gestalt.

8.1.1. La psicología de la Gestalt

La teoría de la percepción fue desarrollada en el contexto de la psicología de la Gestalt a partir de la década de 1930 en Alemania. Es una corriente opuesta al estructuralismo tomista, que parte del supuesto de que la suma de los elementos más simples conforman la percepción. La teoría de la percepción de la Gestalt, al contrario que las teorías estructuralistas, establece que el cerebro agrupa a los elementos de la representación visual en el espacio no como partes separadas, sino como una totalidad.

Los psicólogos que enunciaron estas leyes fueron Max Wertheimer, Wolfgang Köhler, Kurt Koffka y Kurt Lewin. Y fue Rudolf Arnheim, quien, aplicando los principios de la teoría de la percepción de la Gestalt, desarrolló interesantes análisis.

Algunas de las leyes que conforman la teoría de la percepción de la Gestalt son las siguientes (Köhler, 1929, pp. 50-76):

- *Ley de la buena forma*: es uno de los principios básicos de la teoría de la percepción y establece que el cerebro prefiere formas regulares y simétricas con sus contornos delimitados y cerrados.

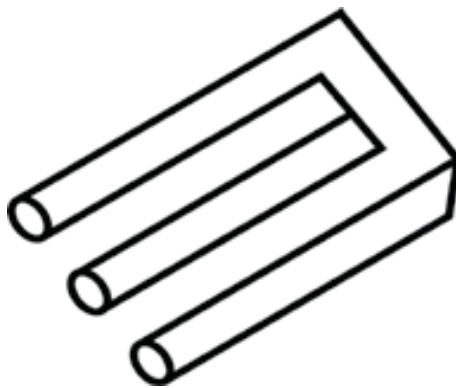


Figura 8.1. *Ley de la buena forma.* Fuente: *Elaboración propia.*

- *Ley de la figura y fondo*: el cerebro establece una jerarquía para definir en primer lugar figuras reconocibles y en segundo lugar un fondo.

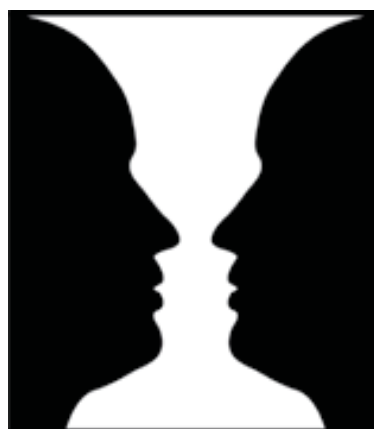


Figura 8.2. *Ley de la figura y el fondo.* Fuente: *Elaboración propia.*

- *Ley de la organización:* el cerebro automáticamente al enfrentarse a un grupo de figuras las organiza de acuerdo a su tamaño, forma, color, perspectiva, profundidad, etc., debido a que prefiere formas estructurales organizadas y estables.

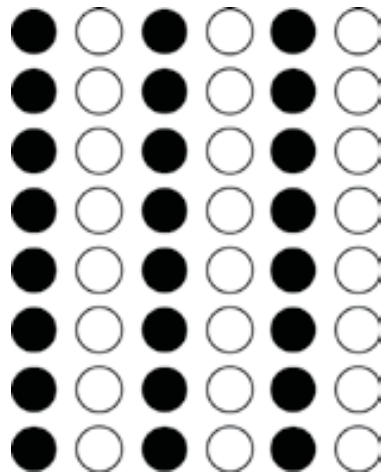


Figura 8.3. Ley de la organización. Fuente: Elaboración propia.

- *Ley de cierre:* el cerebro naturalmente prefiere las formas cerradas y delimitadas. Si vemos una figura que no está cerrada, nuestro cerebro de forma inconsciente proyectará ese cierre, de tal manera que la figura quedará completa.



Figura 8.4. Ley del cierre. Fuente: Elaboración propia.

- *Ley del contraste:* cuando el cerebro analiza una figura, su posición en el espacio influirá en la percepción del resto de objetos que rodean esa figura.

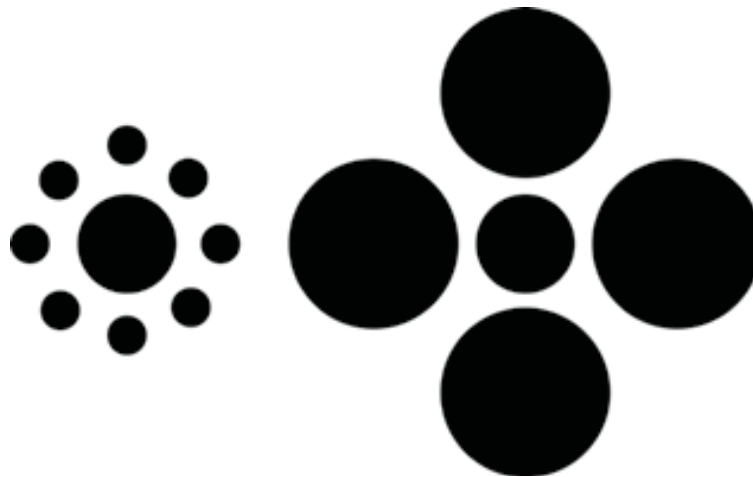


Figura 8.5. *Ley del contraste.* Fuente: *Elaboración propia.*

- *Ley de la proximidad:* si vemos diferentes figuras en un plano, el cerebro tenderá a agrupar las figuras que se encuentren más próximas entre sí.

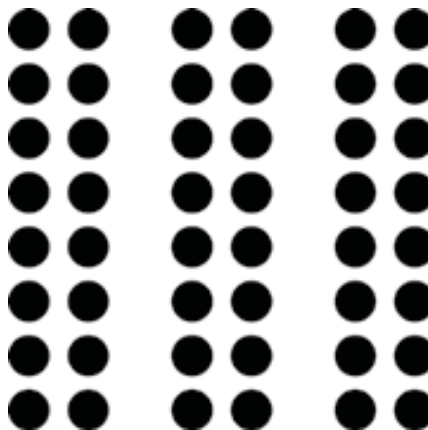


Figura 8.6. *Ley de la proximidad.* Fuente: *Elaboración propia.*

La influencia de la teoría de la percepción de la Gestalt ha servido para organizar y estructurar el trabajo de disciplinas tan diversas como el marketing, la comunicación, la arquitectura, la fotografía publicitaria, el diseño, el urbanismo, entre otras. Además, aportó valiosos estudios experimentales en el campo de la percepción, descubriendo cómo el órgano de la visión y el cerebro interpretan los datos visuales que reciben.

8.2. Conceptos formales y lingüísticos básicos en el lenguaje visual

En el lenguaje visual existen unas unidades mínimas de representación a partir de las cuales se generan todas las composiciones posibles.

8.2.1. El punto

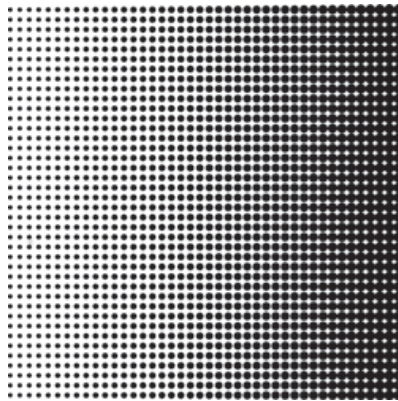


Figura 8.7. Trama de puntos. Fuente: Elaboración propia.

Es la unidad mínima de comunicación visual a partir de la cual se derivan las demás. En las artes plásticas supone el contacto directo entre el material y el soporte y se define por el contraste visual que se establece entre estos dos elementos.

Un único punto de forma aislada llama poderosamente la atención de la mirada. Dos puntos sugieren al espectador una conexión entre los mismos, se crea una asociación psicológica entre elementos iguales e intuitivamente buscamos su unión a través de la línea. Si a esos dos puntos les añadimos un tercero, esa unión que mentalmente establecemos entre ellos supone la configuración de un plano.

Un mayor número de puntos sobre una superficie genera formas que, aunque incompletas, nuestra mente se encarga de configurar. Este principio, establecido por la psicología de la Gestalt se emplea en artes gráficas para provocar la sensación de distintos tonos y colores.

8.2.2. Línea

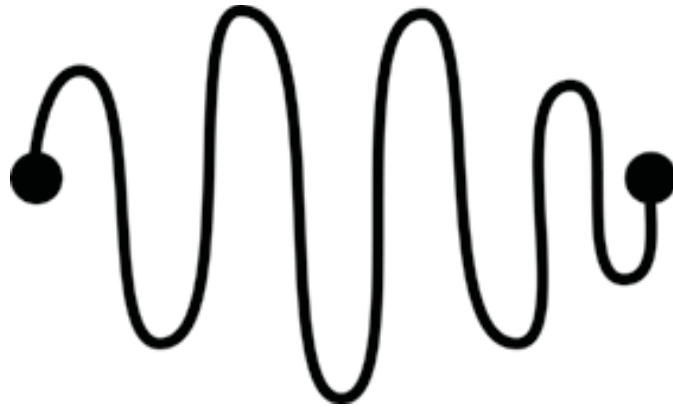


Figura 8.8. Líneas y puntos. Fuente: *Elaboración propia.*

La trayectoria generada en el desplazamiento del punto genera la línea. Como tal, es la unidad básica de representación del dibujo y gracias a su flexibilidad se puede representar prácticamente cualquier concepto. Ya sea geométrica u orgánica, sensible o valorativa, supone la forma más directa de generar una representación. Si varias líneas paralelas se superponen en sucesivas capas con distinto ángulo, se genera la sensación de diferentes tonos, de forma similar a lo que ocurre con el punto, creando tramas.

8.2.3. Contorno y forma

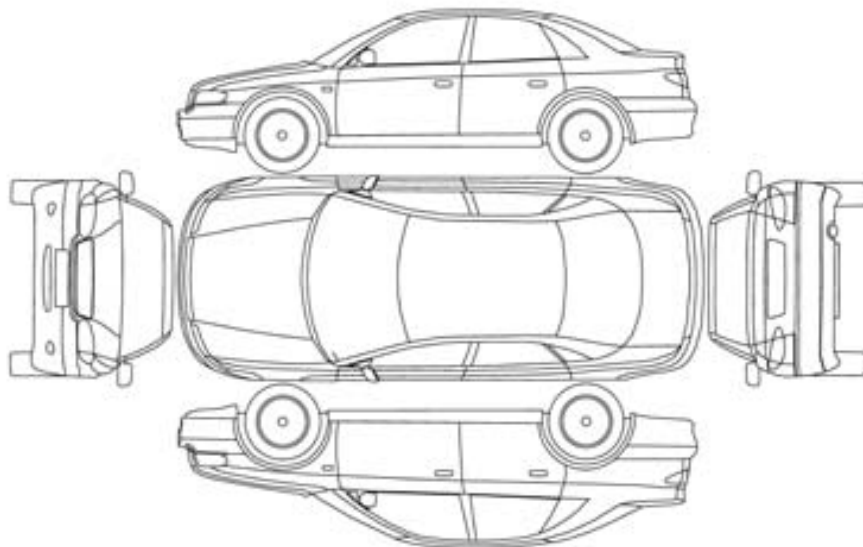


Figura 8.9. Contorno representando un vehículo.

El contorno es producido por una o varias líneas que limitan una figura o forma. La forma, por tanto, es inherente al contorno, y viceversa. Existen tres contornos básicos: el cuadrado, el círculo y el triángulo, y es a partir de su variación como se producen infinidad de nuevas formas.

8.2.4. Dirección

La dirección es el sentido que siguen las formas en relación a nuestra percepción visual. Está determinada por otras cosas, como la atracción que el peso del resto de elementos vecinos ejercen. Una representación visual integrada por varias formas puede tener múltiples direcciones en su composición, lo que le dará mayor dinamismo. Otros elementos importantes que determinan la dirección son el punto de fuga y la línea del horizonte.



Figura 8.10. *Dinamismo generado mediante la repetición de una forma.*

8.2.5. Textura

Denominamos textura a la apariencia externa de la estructura de los materiales. La textura puede ser creada intencionalmente y es un elemento más de la alfabetidad visual que otorga mayor expresividad y riqueza a una creación. Existen dos tipos de textura: la táctil y la visual. La táctil tiene una presencia física y puede percibirse tocando la superficie. La textura visual la encontraremos sobre todo en pintura, grabado, ilustración, etc., y se representa sobre una superficie plana, simulando distintas superficies. Su utilización apela directamente a la experiencia estética derivada de las sensaciones que la contemplación o el reconocimiento táctil de las texturas producen.

8.2.6. Escala

La escala es una convención matemática utilizada para relacionar diversos objetos en un plano. Se establece en función del tamaño o proporción de estos objetos en relación a otros elementos del lenguaje visual, como son la línea de horizonte o el color. La escala permite que la representación sea verosímil y acorde al espacio que se tiene para construir una representación visual. Un ejemplo lo podemos encontrar en la representación de mapas, planos o globos terráqueos: todos ellos son elaborados en base a una escala para preservar las proporciones de los elementos que son representados.



Figura 8.11. *Mapa.*

8.2.7. Movimiento

El movimiento es un elemento del lenguaje visual y sugiere dinamismo y dirección en la representación visual, tanto bidimensional como tridimensional. Toda representación visual posee movimiento, que podemos percibir en mayor o menor grado. La ausencia de movimiento es también un indicativo importante a la hora de analizar una representación visual. El movimiento puede darnos sensación de velocidad, aceleración, precipitación, etc. La dirección del movimiento puede realizarse en relación a los 360° y se determina mediante la dirección. Como parte del lenguaje visual, es una convención y por tanto su utilización no es accidental.



© BasPhoto / Shutterstock.com

Figura 8.12. *Obra de Banksy en la que se produce la sensación de movimiento.*

8.2.8. Plano

El plano es un elemento visual geométrico bidimensional. Junto con el punto y la línea constituyen los elementos básicos de la alfabetización visual y surge con la presencia de al menos tres puntos. El plano permite realizar cualquier tipo de representación, ya sea un dibujo, una foto-

grafía publicitaria, una ilustración, etc. Sus cualidades son simples: no tiene profundidad, solo largo y ancho. La representación visual utilizará diversos elementos como la escala, el contorno, el color o la línea para trabajar sobre un plano.

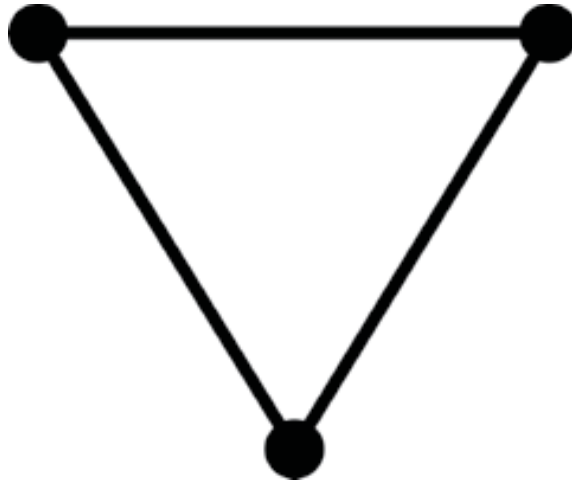


Figura 8.13. Estructura mínima de un plano. Fuente: Elaboración propia.



Figura 8.14. Representación de volumen con carboncillo.

8.2.9. Volumen

El volumen es un elemento geométrico cuantificable gracias a sus tres dimensiones: el ancho, el alto y la profundidad. Su definición dependerá de la disciplina a la cual aludimos; por ejemplo, en escultura el volumen indica la dimensión de las masas que componen el conjunto escultórico. En dibujo, pintura, grabado o ilustración, el volumen nos indica las cualidades de peso compositivo de un elemento o la masa representada a través de la escala, el color, la textura, etc. La construcción del volumen permite además crear la ilusión de profundidad, movimiento, dinamismo, valores tonales, etc.



Figura 8.15. En esta imagen, los colores de la parte exterior del círculo cromático son los más saturados y los del interior los que una menor saturación muestran.

8.2.10. Tono, luminosidad y saturación

El tono es cada una de las bandas en que se divide luz solar blanca al ser descompuesta por un prisma. A estas bandas las denominados colores y se clasifican en siete: rojo, naranja, amarillo, verde, azul, añil y violeta. A partir de estos colores se derivan los tonos intermedios.

La luminosidad se refiere a la claridad u oscuridad de un color, esto es, su relación con el blanco, el negro y todos los grises intermedios, lo que favorece la representación adecuada de la luz y los fenómenos lumínicos.

Por último, la saturación se refiere a la pureza del color. Cuanto más intensa es la saturación del color, tanto más emotivo y expresivo será. El color saturado es el que más utilizan los niños (Dondis, 1985, p. 53).

8.2.11. Color

La fuente del color proviene de la luz solar o luz blanca, que se refleja sobre las superficies y que percibimos a través de nuestro sistema visual. Este a su vez transforma esta información en señales eléctricas que se envían a nuestro cerebro, responsable de crear la sensación de color. Por lo tanto, se concluye que el color no existe como realidad física. Del estudio de las propiedades del color y de sus aplicaciones se encarga la teoría del color.

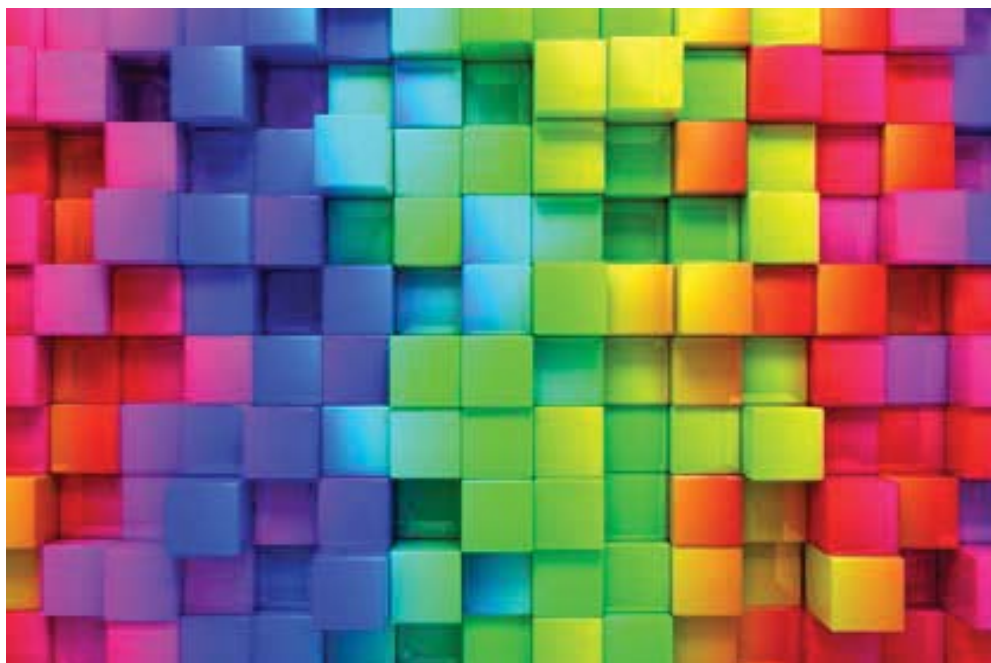


Figura 8.16. *Colores.*

8.3. Teoría del color

8.3.1. Historia

La historia del color ha sido desarrollada paralelamente al desarrollo de la investigación científica, en concreto el de la óptica y la física. No existe una teoría del color sino que existen diversas teorías que explican cómo percibimos el color y cómo lo construimos. Pasaremos a revisar a tres de los principales investigadores en torno al color: Newton, Goethe y Young, aunque hay que tener presente que existen muchos más investigadores como Wilhelm Ostwald, Rosenstiehl y Julia Baudenau, entre otros, que con sus trabajos han profundizado en el estudio de la percepción visual de la luz.



Figura 8.17. *Prisma de Newton. Fuente: Elaboración propia.*

En primer lugar debemos reseñar a Sir Isaac Newton, científico inglés reconocido en el campo de la física, la astronomía, la óptica y las matemáticas. Elaboró en 1704 una teoría en la que señala que la naturaleza del color se halla en la luz solar. Observó que las propiedades de los colores se modifican en relación a la incidencia directa

o indirecta de la luz. Uno de sus experimentos más famosos fue la descomposición de la luz blanca a través de un prisma, obteniendo de esta manera el espectro luminoso que le permitió desarrollar su teoría del color corpuscular. Afirmaba que la luz está compuesta de pequeñas partículas denominadas corpúsculos que rebotan sobre las superficies de los objetos. Se consideran colores primarios según esta teoría el rojo, el amarillo y el azul, y secundarios o complementarios el verde, el violeta y el anaranjado. A partir de este experimento elaboró un disco giratorio con siete colores: rojo, anaranjado, azul, índigo, violeta, amarillo y verde. La suma de todos estos colores en nuestra retina es el color blanco (Rivero, 1996, p. 114).

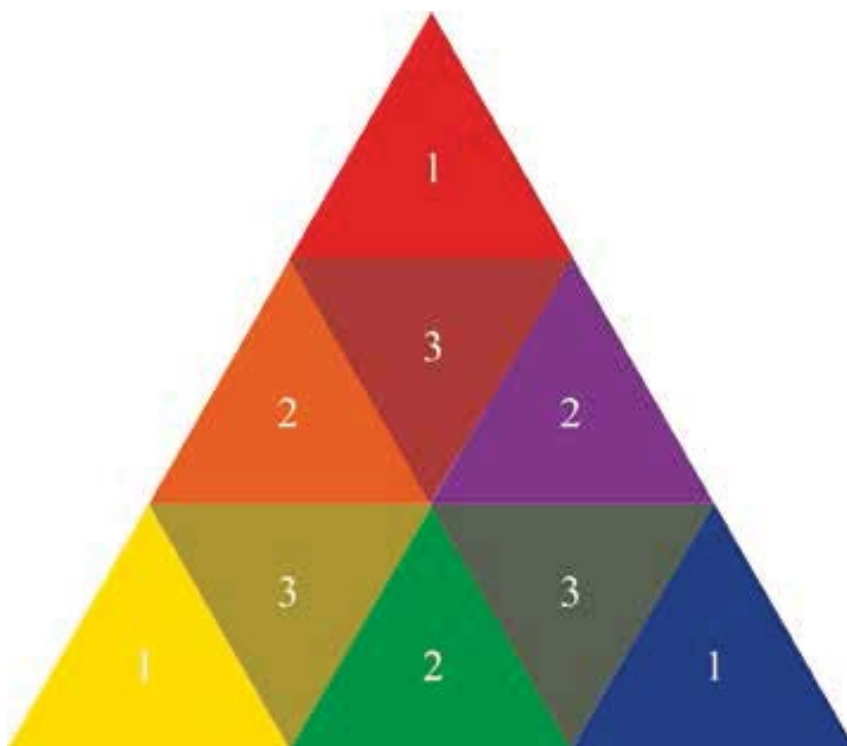


Figura 8.18. Triángulo de Goethe, donde se representan los colores primarios (1), secundarios (2) y terciarios (3). Fuente: Elaboración propia.

Johann Wolfgang Von Goethe, fue un erudito alemán que publicó en 1791 un libro titulado «La teoría de los colores». Los estudios anteriores habían ahondado en las propiedades físicas del color como la luz o las propiedades de los objetos, pero lo que diferencia el estudio de Goethe es que añade un tercer elemento: la percepción del color, que es subjetiva. Goethe indica que el color influye de manera diferente en

la percepción individual pero que ciertos colores poseen la cualidad de transmitir sensaciones similares a diferentes individuos. El color rojo, por ejemplo, se asocia con la emoción y la creatividad, el color azul transmite sensación de frío y contemplación, el amarillo es el color del sol, del optimismo y de la energía. A partir de esta teoría elaboró un compendio en el cual reunió los colores y sus diferentes significados y un triángulo cromático subdividido en otros triángulos en el cual estableció relaciones de aproximación en base a los significados que cada color poseía. Su estudio sentó las bases para las futuras investigaciones del color en psicología y neurología (Rivero, 1996, pp. 114-116).

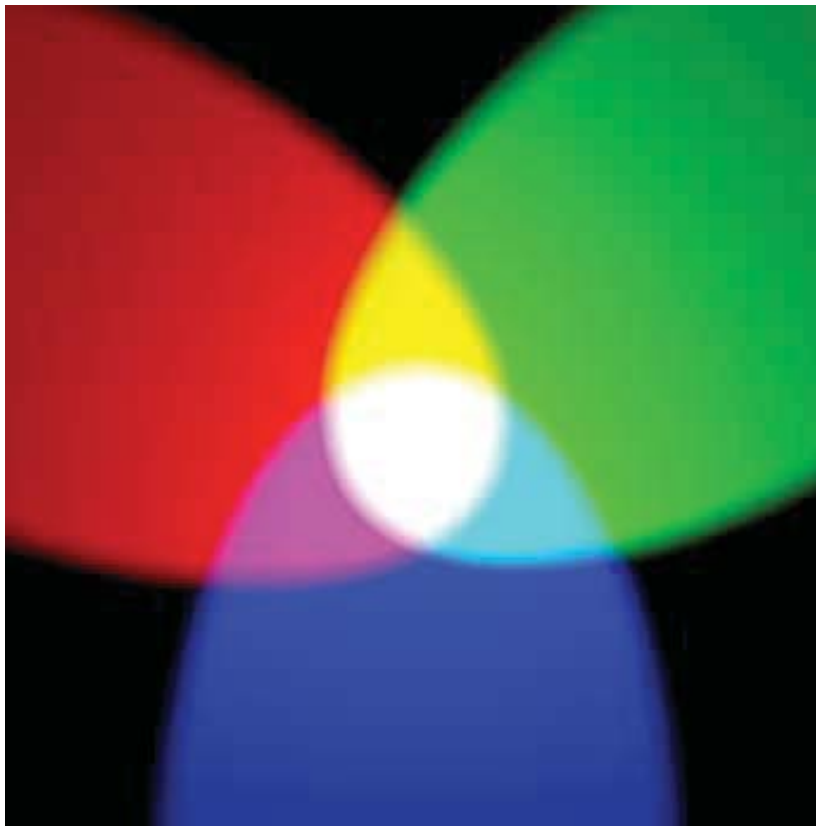


Figura 8.19. Mezcla de luces de colores según el experimento de Young.

Thomas Young fue un científico inglés que nació a finales de siglo XVIII y que junto con Newton estableció un principio fundamental en la teoría del color: el color es luz. Young realizó el experimento del prisma de Newton pero de manera inversa. Los seis colores en los cuales descompuso la luz a través del prisma los redujo tres colores básicos: el rojo, el verde y el azul. Mezcló tres colores mediante haces de luz en una habitación oscura y el resultado fue el color blanco. Estableció que

la luz es color y que por tanto todos los cuerpos opacos, al ser iluminados, reflejan todos o parte de los componentes de la luz que reciben (Rivero, 1996, p. 117).

8.3.2. La luz

La luz es una onda electromagnética generada por oscilaciones de campos eléctricos y magnéticos. La primera hipótesis para definirla la realiza Maxwell en el siglo XIX y fue corroborada posteriormente por Hertz (Tornquist, 2008, pp. 29-34). En ausencia de la luz no podemos ver lo que nos rodea. El órgano de la vista percibe la luz como síntesis de radiaciones de diferente longitud de onda. Las reacciones de luz son medibles y la percepción del color de los objetos puede variar según el tipo de iluminación. Cuando revisamos la teoría del color en el apartado anterior, los tres principales investigadores mencionados (Newton, Goethe y Young) coincidían en que la luz es color. En términos de alfabetidad visual la luz es un elemento fundamental, no solo porque en su percepción se basa toda imagen, sino también porque otorga atmósfera, expresividad, calidez o frialdad, entre otras características.

En el estudio de cómo percibimos los colores en función de la luz y las propiedades físicas de los elementos se han creado varias formas de distribuir y organizar el espectro visible, los denominados modelos de color. Entre estos modelos de organización del color encontramos dos síntesis, la aditiva (RGB) y la sustractiva (CMYK), que son las más comunes. Comentaremos también el modelo RYB por su amplia difusión.



Figura 8.20. Modelos de color.

- *Síntesis aditiva*
La síntesis aditiva es una actuación conjunta de estímulos de color sobre la retina, mediante la luz. Es, por lo tanto, la mezcla de distintas luces de colores. Se utiliza en aparatos electrónicos como televisores o pantallas de ordenador y se produce debido a variaciones de intensidad de las luces de los colores primarios verde, rojo y azul, el conocido como espacio de color RGB por sus denominaciones inglesas (Red, Green, Blue) (Küppers, 1995, pp. 145-147).
- *Síntesis sustractiva*
La síntesis sustractiva se refiere a la mezcla de pigmentos sólidos de diferentes colores, que actúa de forma diferente que la mezcla de las luces. Los cuatro colores primarios sustractivos son el cian, magenta y el amarillo, al que se añade el negro. Esta síntesis es la base de cualquier imagen sobre papel y se utiliza en imprenta o en la mezcla de pinturas (Küppers, 1995, pp. 148-150).
- *Modelo RYB*
En el modelo RYB es un tipo de síntesis en la que los colores primarios son el rojo, el amarillo y el azul (Red, Yellow, Blue). Se basa en los primeros estudios sobre teoría del color de Newton y ha sido ampliamente empleado principalmente en el ámbito pictórico, como referencia en la consecución de tonos. Sin embargo, estudios posteriores demostraron su incorrección y fue sustituido por el modelo CMYK, mucho más preciso, sobre todo en imprenta. A pesar de esto, en ocasiones es más fácil partir de un modelo RYB que de uno CMYK en trabajos plásticos, ya que se suelen emplear de forma más común los rojos y azules que los magenta y cian.

8.4. La organización visual: composición

Las representaciones visuales no son aleatorias. Esto significa que cuando contemplamos una ilustración, una pintura, un conjunto escultórico, un vídeo, una fotografía, etc., estamos contemplando una

serie de elementos que han sido dispuestos de forma intencionada por el autor de esa obra. La intencionalidad, para que resulte objetiva y produzca los efectos deseados en quien la contempla, debe poseer el control entre los medios técnicos y las connotaciones que se transmiten a través de los elementos compositivos. A continuación pasaremos a revisar algunos de los elementos presentes en la composición de una representación visual.

8.4.1. Retórica visual

Según la definición de María Acaso, «la retórica visual es la herramienta de organización que se utiliza para interconectar los distintos significados de los componentes del producto visual» (Acaso, 2009, p. 86). El término proviene del lenguaje oral y escrito; por tanto, sus figuras pueden resultar un tanto confusas cuando analizamos una representación visual. Por ejemplo una metáfora o una hipérbole son figuras literarias que también son utilizadas en el lenguaje visual, sobre todo en la fotografía publicitaria o la pintura. La utilización de la retórica visual tiene como objetivo dar a la representación una mayor variedad de significados. Una representación visual como una pintura, una ilustración, un *collage* o una fotografía publicitaria poseerán siempre una mayor profundidad de connotaciones que la meramente descriptiva gracias a la utilización de estas figuras retóricas. La lectura de estas connotaciones subyacentes en la representación visual dependerá del mayor o menor dominio de quien realice este análisis.

8.4.2. Armonía

Una sencilla definición de armonía es: «Conveniente proporción y correspondencia de unas cosas con otras, integrando un todo conjunto» (Fatás y Borrás, 2004, p. 33). En una representación visual la armonía es fundamental para conseguir el equilibrio, la simetría, la neutralidad, la unidad, etc. Los elementos a través de los cuales se consigue la armonía son el color, el tono, la distribución del espacio, etc. La armonía es

una técnica opuesta al contraste y su ausencia muchas veces obedece al deseo de llamar la atención del espectador, crear tensión e intensificar el mensaje que se quiere transmitir, etc. (Dondis, 1985, pp. 28-29).

8.4.3. Contraste



Figura 8.21. *Contraste.*

El contraste proporciona una variedad de significados y es una herramienta de explotación de la sensación de quien contempla la representación visual. Utilizado correctamente, intensifica las connotaciones, lo que facilita la comunicación. Por sí mismo es un elemento presente en cualquier representación visual, incluso en las denominadas no visuales como la música o la danza. Hablamos de contraste, por ejemplo, en la presencia o ausencia de luz, lo que puede dar una mayor o menor intensidad a la atmósfera de un cuadro. También existe el contraste en el tamaño de los objetos representados, esto es en la escala; en los tonos que definen las formas o en la propia composición que equilibra o desequilibra una representación visual (Dondis, 1985, pp. 28-29).

Capítulo 9. Materiales y técnicas de expresión plástica en Educación Infantil

Alfonso da Silva López

Introducción

Dentro de cualquier proyecto didáctico relacionado con la expresión plástica y visual, nos encontraremos con la necesidad de realizar actividades que impliquen el uso de diversos materiales de forma creativa. Aunque existe una amplia oferta disponible en el mercado, es necesario aclarar los usos y características de aquellos más habituales, además de distinguir la posibilidad de emplear otro tipo de materiales que en muchas ocasiones pasamos por alto, como son los materiales reciclados, con los que se pueden plantear propuestas muy expresivas. No se incluyen en esta lista los medios digitales, pues requerirían un capítulo aparte que tratase las características propias de hardware y software, aunque es evidente la necesidad de incorporarlos al aula y permanecer atentos a todas las novedades que surgen en este sentido.

En la lista de materiales y técnicas que se presenta a continuación se han seleccionado aquellos que pueden ser empleados en el aula de Educación Infantil de forma segura, aunque siempre bajo la supervisión de un adulto. Se excluyen pinturas como el óleo o los esmaltes sintéticos debido a su toxicidad o la de los disolventes necesarios para su uso. En todo caso siempre el maestro debe haber experimentado previamente la actividad que vaya a realizar, de forma

Capítulo 10. Experiencias artísticas en didáctica de la expresión y la percepción plástica y visual

Alfonso da Silva López

Introducción

Una de las principales cuestiones que debemos tener en cuenta en nuestro trabajo en el aula son las diversas perspectivas que podemos emplear en las actividades de expresión y percepción plástica y visual. Las tendencias pedagógicas más recientes, como la educación artística posmoderna, la cultura visual y la educación artística crítica, plantean nuevos retos temáticos y metodológicos que profundizan en el valor pedagógico de las artes, llevándolo a nuevos niveles que afectan a la formación global del alumnado (Acaso, 2009, p. 129). En este sentido, a continuación se plantean una serie de factores y conceptos a tener en cuenta en la generación de experiencias artísticas actualizadas a la enseñanza del siglo XXI.

10.1. Enseñanza a través del arte

La expresión plástica está considerada tradicionalmente como una forma de educar en la creatividad y la expresión personal. Es el medio que pone en contacto a nuestros alumnos con la producción artística y visual, ya sea como espectadores o como generadores de nuevas propuestas. Pero además aporta un conjunto de herramientas didácticas aplicables en otras asignaturas que, en contacto con los diversos len-

QUINTA PARTE
EL DIBUJO INFANTIL



Capítulo 11. El dibujo infantil: evolución y desarrollo del lenguaje gráfico en Educación Infantil

Alberto Torres Pérez

Introducción

Los dibujos de un niño son mucho más que trazos sobre el papel; son la expresión de su desarrollo y su forma de entender el mundo. El dibujo nos da una visión bastante amplia no solamente de sus sentimientos o emociones, sino también de su desarrollo social, sus capacidades intelectuales, su desarrollo físico, sus destrezas...

Dibujar para un niño es mucho más que una actividad lúdica, es una forma de encontrar nuevas relaciones con el entorno y de elaborar conceptos que expresará en su actividad plástica. Según adquiera mayor control sobre sus trazos, ampliará las posibilidades expresivas de sus medios para dar una nueva forma a sus significados. El dibujo entonces va más allá de la intención de copiar la forma de las cosas. Siempre es una reelaboración, una representación de la realidad que no tiene por qué guardar una semejanza formal con lo que simboliza.

Dentro del campo plástico, el adulto busca siempre un resultado, lo que le lleva por lo general a ser muy crítico con los aspectos técnicos del arte. Esto nos puede hacer caer en el error de pensar que la poca definición formal de los dibujos de los niños es consecuencia de su falta de maduración motriz o cognitiva, pero el hecho de que sus dibujos no se asemejen a la realidad representada a ojos de un adulto no

Algunas construcciones serán más comunes, como la inscripción de un aspa o una cruz en un cuadrado o patrones de repetición de triángulos, cuadrados y círculos.



Figura 11.16. *Ejemplos de diagramas.*

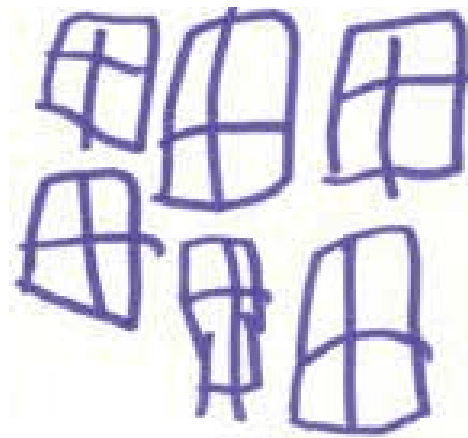


Figura 11.17. *Ejemplo de combinación de cruz y cuadrado. Colección particular.*

Los agregados, desde un punto de vista evolutivo, tienen mucha importancia. En primer lugar porque son la manifestación de un orden visual primario, son formas organizadas que mantienen un equilibrio. Además, el hecho de sumar formas controladas de una manera planificada evidenciará una nueva forma de pensamiento y una estructuración espacial que serán la base para construir sus primeras representaciones.

De esta manera, como hemos comentado anteriormente, en los ejemplos de los dibujos, podemos ver cómo los agregados responden a ensayos de perfeccionamiento de las figuras (figs. 11.16 y 11.17), mientras que en el siguiente (fig. 11.18) se pone al servicio de una representación, sumando los rectángulos y triángulos de una manera estructurada y planificada para comunicar un esquema de edificio.



Figura 11.18. Ejemplo de uso de agregados en la representación. Andrés, 4 años. Colección particular.

11.3.4. Configuraciones

La constante investigación de relaciones espaciales entre los diagramas se estabiliza en las configuraciones, donde el sentido de esquema generativo le permitirá crear composiciones regulares. En ellas, la repetición de un mismo gráfico como el cuadrado, el círculo o la línea se organizará de una manera más amplia. Serán módulos de un dibujo más complejo. Los ejemplos más comunes son los mandalas, soles y radiales.

11.3.4.1. Mandalas

Son el resultado de repetir la inscripción de un diagrama dentro de otro, por lo general cuadrados o círculos, dando lugar a una composición concéntrica.



Figura 11.19. *Mandala. Javier, tres años y dos meses. Colección particular.*

11.3.4.2. Soles

Resultan de añadir a una circunferencia líneas excéntricas dando como resultado una figura parecida a un sol. A pesar de lo que puede sugerir, esta composición no es una copia de la representación del sol de un adulto, sino un proceso natural de evolución del análisis de la estructura de los trazos que el niño descubre en sus ensayos constantes. La usará como base para representar por ejemplo el sol, las flores, las manos o el pelo en sus primeros dibujos de la figura humana.



Figura 11.20. *Flor. Alicia. Tres años y cinco meses. Colección particular.*

11.3.4.3. Radiales

Los construye a partir de varias formas convergentes a un mismo centro. Es una configuración que puede ocupar todo el espacio representado. La generación de esta estructura servirá al niño posteriormente en la representación de las estrellas, los brazos y piernas de las primeras figuras humanas o el pelo.



Figura 11.21. Radial. Javier. Tres años y tres meses. Colección particular.

11.3.5. Ideogramas

Desde los tres años y medio de edad hasta los cuatro, hay un salto cualitativo importantísimo en el desarrollo plástico. Ahora relacionan sus dibujos con elementos de su entorno y les ponen nombre. Surge la intención representativa, conformada por la imaginación del niño, y por lo tanto la base para la invención (Eisner, 2004). Es el origen de la actividad plástica entendida como forma de comunicación.

Hay un cambio radical en la forma de pensar el dibujo, desde un pensamiento cenestésico, basado en el movimiento, a un pensamiento visual, basado en la representación. Los dibujos son ahora sus propias ideas sobre personas u objetos de su entorno. Como comentan Lowenfeld y Brittain (2008), «el espacio comprendido por las líneas empieza a tener un significado, lo que ha sido espacio vacío puede entenderse ahora como sustancia simbolizadora» (p. 221).

En ocasiones el niño habla mientras dibuja. Es una comunicación consigo mismo, no intenta explicar el dibujo a una segunda persona. Narra lo que está haciendo, guiándose a sí mismo en el desarrollo de su obra o describiendo el significado de sus formas.









Figura 11.22. *Ideograma de flor. Miguel Ángel. Tres años y cinco meses. Colección particular.*

Al haber descubierto la representación, surge también la función comunicativa y expresiva de sus composiciones. Por eso es la época en la que el niño enseña sus dibujos constantemente queriendo comunicarnos el significado de sus nuevas creaciones. El resultado plástico de los dibujos sigue siendo igual al de los garabatos controlados y no se asemeja en absoluto a lo que se pretende representar. Cuando el niño muestra su dibujo, lo que dice que es no es reconocible, no guarda ninguna relación formal a ojos de un adulto. A pesar de esto, desde la perspectiva del niño esas líneas ya dicen algo, representan, tienen significado.

No debe confundirse esta actividad con la abstracción. No nos están mostrando dibujos abstractos. La abstracción requiere de un desarrollo cognitivo que permita formas de pensamiento para un proceso representativo complejo. En cambio, más acordes con la realidad, debemos entender lo que los niños nos muestran: son dibujos con un nombre, representados mediante trazos controlados, que todavía no se reconoce lo que representan.

La actitud del adulto en este momento hacia la actividad plástica del niño debe ser la motivación, respetando la interpretación que el autor

Tabla 12. Tipos de trazos de la etapa del garabateo descontrolado.

GARABATEO DESCONTROLADO			
TIPOS DE TRAZADOS			
		MOVIMIENTO	FORMA
GARABATEO DESCONTROLADO	BARRIDOS		
	BUCLES		
	TRAZOS CIRCULARES		

Fuente: *Elaboración propia.*

Tabla 13. Tipos de trazos en el garabateo controlado.

GARABATEO CONTROLADO E IDEOGRAMA		
TRAZADOS CONTINUOS		
	MOVIMIENTO	FORMA
BARRIDOS BUCLES TRAZOS CIRCULARES		<ul style="list-style-type: none"> • Similares a la etapa anterior, pero con mucho más control. Más cerrados y limpios.
CICLOIDE		
EPICICLOIDE		
ESPIRAL		

Fuente: *Elaboración propia.*

Tabla 14. Estructuras. Garabateo controlado.

ESTRUCTURAS		
	DEFINICIÓN	FORMA
DIAGRAMAS	Formas geométricas básicas	
	Líneas irregulares cerradas	
COMBINACIONES	Suma de dos diagramas	
AGREGADOS	Suma de más de dos diagramas	
CONFIGURACIONES	MANDALAS	
	RADIALES	
	SOLES	

Tabla 15. Características de la etapa del Ideograma.

ETAPA	IDEOGRAMA
EDAD	3.5 hasta 4 años.
PENSAMIENTO	Visual, su dibujo representa algo, es un símbolo.
ESPACIO	(Como en el garabateo controlado) El límite del papel es el límite del dibujo. No sale de los límites del formato.
COLOR	(Como en el garabateo controlado) Uso azaroso, su función es contrastar las formas sobre la superficie.
TRAZADOS	Muy controlados.
FORMA	No es reconocible. El dibujo no se asemeja a la realidad representada.

Fuente: *Elaboración propia.*

Capítulo 12. El comienzo de la figuración: etapa pre-esquemática

Alberto Torres Pérez

Introducción

Comprende desde los cuatro hasta los siete años de edad. Hay un cambio fundamental en la forma que el niño tiene de entender su actividad plástica con respecto a la etapa anterior del garabateo. Ahora comunica a través de sus dibujos. Aquellas primeras marcas sobre el soporte que respondían a su movimiento han pasado a ser una forma de representación y por lo tanto una forma de expresión. Dejan de ser trazos sin significado para adquirir ahora el valor de verdaderos signos visuales.

Su actitud también cambia. Tiene una voluntad representativa, una intencionalidad que lo llevará a ir perfeccionando cada vez más sus formas al servicio de la expresión. Esto lo mantendrá muy concentrado en su trabajo durante bastante tiempo. Aprovechará cualquier oportunidad para dibujar. Son los años en los que generalmente los niños se nos acercarán para pedirnos una hoja y algo que pinte, para seguir disfrutando de su nueva actividad representativa, su aventura de buscar nuevas formas expresivas.

Durante esta edad el niño experimenta una fuerte evolución en su relación con el entorno. Cambiará rápidamente su forma de pensar, entre la fantasía, la imaginación y sus nuevos descubrimientos del mundo que le rodea. Mediante procesos intelectuales cada vez más complejos,

en la función que da a estas construcciones. Los diagramas dejan de ser formas sin un sentido específico para pasar a ser los módulos con los que construirá los distintos elementos significativos de sus nuevas creaciones. Un rectángulo, por ejemplo, será ahora un tronco de un árbol o la puerta de una casa. El garabato sol representará el astro o también los pies y las manos de la figura humana. El cicloide será el humo de una casa, etc.

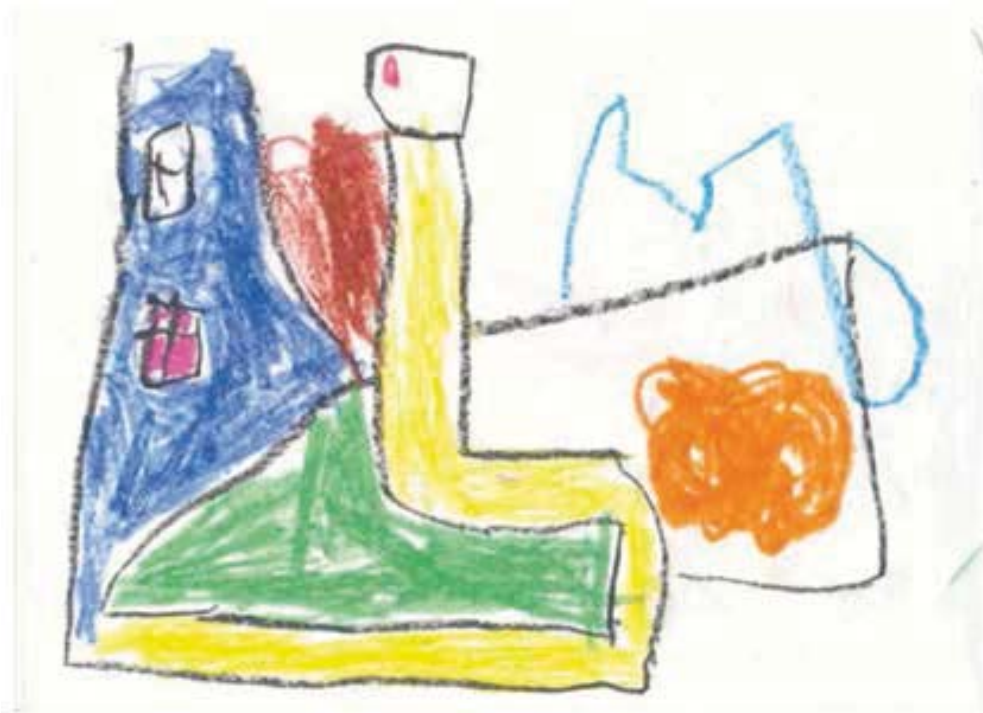


Figura 12.2. Ejemplo de dibujo del principio de la etapa esquemática. Marisa. Cuatro años y tres meses. Colección particular.

12.1. La figura humana

Lo primero que el niño va a representar de forma figurativa es a él mismo y a su entorno afectivo más cercano. Es su tema favorito. Este hecho es universal, se ha comprobado en niños de diferentes nacionalidades y culturas.

Su primera representación será a partir de un círculo, la cabeza, a la que se añaden los ojos, la boca y dos piernas. Lo hace de memoria, sin buscar una semejanza formal. Si le decimos a un niño de aproximada-

representar acciones, dibujarán a las personas de perfil. Esta forma de representación, sin embargo, es poco común ya que siempre supone mayor dificultad porque no es simétrica.

Además de la figura humana, en esta etapa surgen nuevos elementos que repetirá en sus dibujos: el sol, las flores, árboles, medios de transporte o personajes de ficción que extrae de la televisión.



Figuras 12.4., 12.5. y 12.6. Evolución del dibujo de la figura humana de 4 a 6 años. Colección particular.

12.2. El espacio

En estos años el niño se encuentra en una etapa egocéntrica. Experimenta el entorno a través de sí mismo, de lo que puede tocar, sentir o experimentar. Entiende el mundo como algo que se desarrolla a su alrededor. No encuentra relaciones entre los distintos elementos de su entorno, sino entre estos y él. Durante los cuatro años transcribe esto en sus dibujos, donde el espacio será lo que se encuentra a su alrededor. Gira la hoja mientras dibuja, el formato sigue siendo solamente el lugar donde representar sus formas, sin importar ninguna configuración espacial, ninguna composición lógica. Los elementos «flotan» en el espacio sin relacionarse entre ellos, sino con él.

A partir de los cinco o seis años hay una evolución que variará por completo este esquema hacia una concepción clara de la verticalidad. Surge una primera aproximación a la idea de profundidad, donde los

esta etapa que debe representar a menor tamaño las cosas que están más lejos.



Figuras 12.7. y 12.8. Evolución de la representación del espacio. Javier. Cuatro años y dos meses (arriba). Cinco años y un mes (abajo). Colección particular.

A los seis años introduce nuevos tonos en la paleta, amplía todavía más la gama cromática, al tiempo que va estabilizando el uso naturalista. En algunos casos superará la adición cromática y empezará a comprender a las personas y a las cosas como un todo, por lo que también pasará a pintarlas de un color continuo.

A lo largo de toda esta etapa, es importante fomentar que los alumnos trabajen con muchos colores, que experimenten con mezclas para reconocer nuevos tonos que puedan describir mejor cada matiz de su relación emocional con el color y para que, al final de la etapa, indaguen en los distintos matices de los colores de los elementos que representan.






Como regla común usará el negro para el contorno de las figuras, porque contrasta más con el blanco del papel. También por una analogía, ya que lo reconoce como el color que emplea normalmente para escribir.

La función del color es la de rellenar los espacios cerrados que ha configurado previamente mediante la línea, la forma. Siempre lo usará de forma plana, pues el estudio de la luz, la comprensión del volumen y las sombras no aparecerán en sus dibujos hasta mucho más adelante.



Figura 12.9. Dibujo de un castillo. Javier. Cuatro años y tres meses. Colección particular.

Tabla 16. Características de la etapa pre-esquemática.

ETAPA PRE-ESQUEMÁTICA		ESPACIO	COLOR	FIGURA HUMANA
		Varía mucho a lo largo de la etapa, hasta la línea base.	Durante toda la etapa se subordina a la forma.	Tiene una fuerte evolución durante la etapa.
4 AÑOS		Egocéntrico: Todo «flota» alrededor mío.	Uso emocional.	Círculo con ojos y boca + piernas. 
5 AÑOS		Aparece la línea base. Surge la primera idea de profundidad: lejano arriba, cercano abajo.	Surgen las primeras relaciones entre el color-objeto: naturalismo.	Se añade el tronco y los brazos. 
6 AÑOS		Se estabiliza la línea base. Entiende el formato como una ventana donde se ven acciones. Surge el encuadre y la planificación espacial.	Se estabilizan las relaciones color-objeto.	Distingue entre parte superior e inferior. Diferencia el sexo. En ocasiones introduce detalles y adornos. 

Fuente: *Elaboración propia.*

Capítulo 13. Análisis de dibujos infantiles

Alberto Torres Pérez

Introducción

En este capítulo vamos a proponer dos esquemas para el análisis de dibujos de niños. Será de mucha ayuda para el trabajo docente ya que así podremos ubicar los dibujos de nuestros alumnos basándonos en el análisis de sus códigos plásticos. De esta forma, evitaremos cometer el error de forzar a los alumnos a dar una función a su representación que vaya más allá de su comprensión de la actividad, pidiéndoles que mejoren su dibujo según el criterio de una persona adulta, sin comprender que nuestro punto de vista todavía no es comprensible por ellos.

Seremos capaces de localizar variaciones en el desarrollo evolutivo de nuestros alumnos. En este sentido es importante matizar que para que un niño muestre un retraso madurativo, o una aceleración, estas variaciones deben ser muy grandes. La transición entre las etapas que hemos descrito nunca es automática. Es muy posible que encontremos, por ejemplo, trazos de garabateo controlado en un dibujo de un niño de cuatro años donde ya existe incluso una cierta configuración espacial. No debemos dar importancia a estos casos, porque son perfectamente normales y nada significativos. Lo mejor será esperar a que el niño siga su evolución de una forma natural.

Nos basaremos en la función que el niño da a su actividad plástica para plantear la estructura de estos análisis. Como hemos visto, hasta

dirige nuestro análisis. De la misma manera, en estas etapas la representación figurativa no existe, por lo que evitaremos encontrar formas, como por ejemplo caras, flores o árboles.

13.2. Ejemplo de análisis de dibujos hasta cuatro años



Figura 13.2. *Javier. Dos años y cuatro meses. Colección particular.*

13.2.1. Justificación de la etapa

Hay varias razones que nos indican que este dibujo pertenece claramente al final de la etapa del garabateo descontrolado. El niño todavía no entiende el formato como los límites de su dibujo y la línea se sale por los márgenes de la hoja en varios puntos. El uso del color es aleatorio, empleando principalmente colores que contrastan con el fondo. Los trazos no responden a ningún patrón específico, son todavía azarosos, aunque cabe destacar que la presión es bastante regular y son bastante continuos.

Ubicamos el dibujo al final de esta etapa porque se puede observar que ya existe una intención de controlar los trazos; esto se muestra muy claramente en el barrido de la zona izquierda y en una cierta homogeneidad en el tamaño de las curvas de los bucles. Por otro lado, a pesar de salir del papel, hay una mayor densidad de trazos en el centro de la hoja, por lo que observamos ya una primera aproximación a entender los límites del formato como los límites del dibujo. Además el uso del color es bastante

final de la etapa. Si encontramos que algunos elementos flotan en el espacio mientras que unos pocos se apoyan sobre el límite inferior del formato, deberemos aclarar muy bien este hecho, describiendo cuáles pertenecen a cada grupo. Esto nos servirá para defender nuestra justificación.

13.3.4. Reflexión

Esta etapa es especialmente interesante para este apartado. Hay una fuerte evolución de los dibujos, lo que siempre hará que exista una gran variedad en la configuración de los elementos de un mismo dibujo. Convivirá el uso del color emocional con el naturalista, elementos que flotan en el espacio junto a una primera configuración de línea base, ideogramas con figuras geométricas...

Destacaremos aquello que nos haya llamado más la atención, detalles que nos hayan resultado especialmente interesantes en el análisis.

Como en el esquema de análisis anterior, evitaremos caer en expresiones subjetivas como «bonito o feo» o hacer una valoración sobre aspectos psicológicos o emocionales.

13.4. Ejemplo de análisis de dibujo a partir de cuatro años



Figura 13.3. Paisaje. Javier. Cinco años. Colección particular.

SEXTA PARTE

INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL



Capítulo 14. Investigación y desarrollo de buenas prácticas en educación plástica y visual

Judit G^a Cuesta

14.1. ¿Por qué es importante la educación artística?

Cuando pensamos en educación artística, lo primero que suele venirnos a la cabeza son ejemplos de actividades relacionadas con trabajos manuales: decoración de espacios, creación de disfraces, regalos para el día de la madre, etc. Ahora bien, para poder entender los conceptos que van a exponerse a lo largo de este capítulo, es fundamental que interioricemos la idea de que la educación artística no consiste en manualidades y debe entenderse como una forma de conocimiento que da al niño, y al adulto, una formación integral que fomenta la adquisición de un pensamiento crítico y creativo.

Lo segundo que tenemos que entender es que este capítulo busca orientar al futuro profesor de educación plástica y visual para que evite repetir las pautas de conducta docente aprendidas durante su etapa de alumno, donde el profesor solía guiarse por un libro de texto y mandaba a los alumnos interiorizar una serie de conceptos a través de la copia sistemática de láminas, cuya temática apenas prestaba atención al contenido vital del alumno (el contenido vital del alumno son aquellos conocimientos que el alumno lleva aprendidos y que están relacionados con sus intereses personales, por ejemplo: los personajes de su videojuego, película o serie favorita). Pero ¿por qué hacemos esto?, ¿qué nos

Capítulo 15. Propuestas de innovación en educación a través de las artes

Judit G^a Cuesta

Introducción

La educación artística sigue ocupando un lugar periférico en los diseños curriculares de formación docente, sobre todo si lo relacionamos con otras áreas consideradas centrales. La educación artística tiene que hacer frente a unos sistemas de evaluación y a una sociedad, que discrimina consciente o inconscientemente la actividad artística. Haciendo un repaso al *BOE* y a los Planes de Estudio de los futuros maestros que impartirán clases con alumnas y alumnos de Primaria, podemos observar el escaso número de horas que se dedica a la educación artística. Y si además hacemos una revisión a los contenidos de Educación Infantil, podemos decir que el sistema contempla muy pocas horas de formación dado el gran «potencial» que esta asignatura tiene para el aula de Infantil. Existe una escasez de profesores formados para impartir las disciplinas artísticas en las escuelas de Infantil. Como docentes deberíamos saber que las expresiones artísticas contribuyen al desarrollo personal y social y que las capacidades y potencialidades artísticas se encuentran en todos los individuos, ya que son fundamentales en la sensibilización y comunicación de los seres humanos.

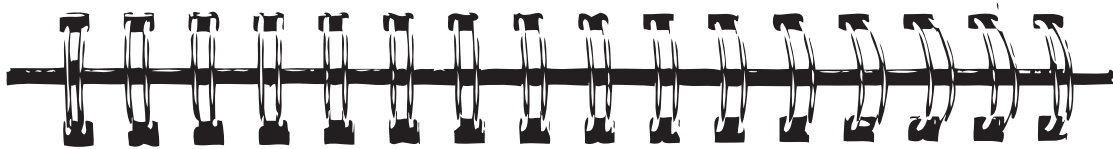
Es por eso que en el capítulo anterior se expusieron las principales metodologías educativas que hoy en día se encuentran vinculadas con la

Por supuesto, para terminar la actividad y que se produzca el conocimiento, el niño debería realizar algún producto artístico y posteriormente exponerlo a la clase.

Hay que matizar que es importante conocer el arte que se crea en el momento en que vivimos, pero no por ello hemos de dejar de introducir arte de otras épocas, aunque es conveniente que potenciemos el empleo del primero de ellos. Además, como ya hemos visto, el arte contemporáneo ayuda a desarrollar la creatividad; por lo tanto, nosotros podemos usar el trabajo creativo del artista para potenciar la creatividad de nuestros alumnos.

15.2.1. ¿Qué artistas contemporáneos podemos incluir en Educación Infantil?

Buscar artistas plásticos para trabajar en Educación Infantil puede resultar difícil para una persona no iniciada en el arte contemporáneo, por ello a continuación vamos a enumerar algunos autores con los que los futuros docentes pueden trabajar en el aula.

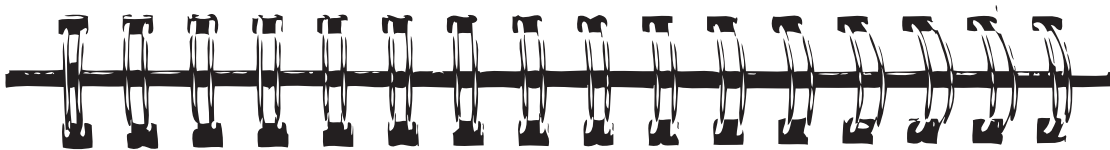


William Wegman

1943 | Hollywood, Massachusetts (EE.UU)

<http://www.williamwegman.com/home.html>

William Wegman es un artista norteamericano diplomado en Pintura por el Massachusetts College of Art de Boston en 1965. William trabaja como docente universitario mientras empieza a trabajar a través de la fotografía y el vídeo. Para crear sus obras emplea como modelo a su perro Man Ray, y posteriormente, tras la muerte de este, a Fay Ray. Este artista abarca lenguajes artísticos tan diversos como el dibujo o la pintura, el happening, la fotografía y el videoarte, realizando con todo ello una reflexión sobre el concepto de identidad a través de la subversión del género del retrato. Entre sus numerosas obras cabe destacar, para trabajar en el aula, las series de ilustraciones de cuentos creadas en 1993.

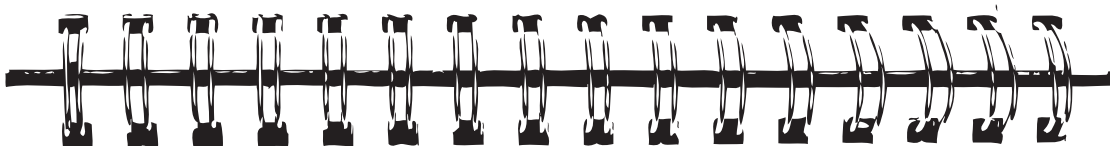


Yeondoo Jung

1969 | Jinju (Corea del Sur)

Fotógrafo coreano que vive actualmente en Seúl y cuya obra se mueve constantemente entre la realidad y los sueños. Su serie «Wonderland», de 2004, reinterpreta la realidad de dibujos de los niños coreanos de entre 5 y 7 años.

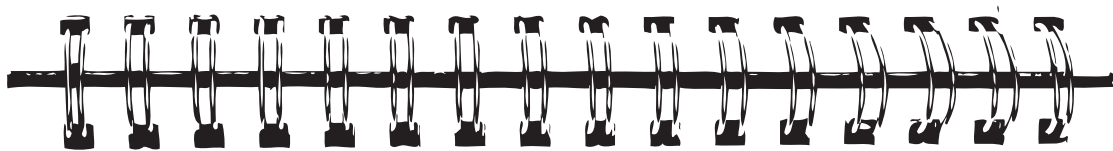
Jung trabajó con los niños supervisando sus clases de arte y, a partir de más de 1.200 dibujos, realizó fotografías en las que distintos cuentos de hadas se acercan más que nunca al imaginario infantil. A partir de la inocencia y la libertad de expresión que garantiza la infancia, Jung recrea un mundo irreal y fantástico, pero, además, analiza los cambios socioculturales que en los últimos años han influido, consecuencia del actual mundo globalizado, en la cultura y el arte oriental.



Eugenio Recuenco

1968 | Madrid (España)

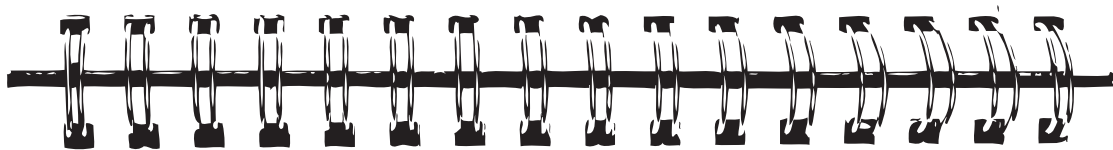
Es uno de los fotógrafos más importantes en la actualidad. Es licenciado en Bellas Artes y trabaja especialmente como fotógrafo de moda. Ha trabajado para marcas y revistas tan importantes como *Vogue*, *Woman*, *Telva*, *Vanity Fair*, Yves Saint Laurent, Loewe y L'Oréal entre otras. Para trabajar con niños podemos usar las fotografías que creó para la revista *Vogue* en 2006, donde utilizó el cuento como eje central para una serie de fotografías de vestidos de novia.



Annie Leibovitz

1949 | Connecticut (EE.UU)

Fotógrafa estadounidense y la primera mujer en exponer su obra en la Galería Nacional de Retratos de Washington D.C. Actualmente es la fotógrafa mejor pagada del mundo y es conocida por sus fotografías de famosos. Trabaja para revistas como *Vogue*, *Vanity Fair* o *Rolling Stone*. La obra de esta artista que podemos trabajar en el aula está vinculada con su obra «Disney Dream», de 2008 y 2011; un encargo de los parques temáticos de Disney Land⁸, donde ha convertido a actores famosos en protagonistas de los cuentos de Disney, para que formen parte de su campaña «El año de un millón de sueños».



Dina Goldstein

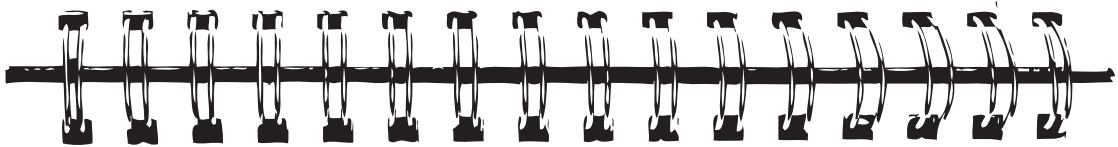
1969 | Tel aviv (Israel)

Fotógrafa canadiense nacida en Israel y ganadora del 25 concurso anual de *American Photography*. Una de las obras más recomendadas para trabajar en el aula está relacionada con su trabajo dedicado a las princesas de los cuentos de hadas «Fallen Princess»⁹. Dina concibió esta creación tras observar la fascinación que las princesas Disney ejercían en las niñas pequeñas, por lo que decidió estudiar los cuentos originales de los hermanos Grimm para tratar de desmontar ese final de cuento de hadas «perfecto» que la factoría Disney otorgaba a todas sus princesas. Bebiendo de la fuente original de los cuentos, la artista decidió inventar un final alternativo muy alejado de

8 Con David Beckham (2008), Penelope Cruz, Jeff Bridges, Olivia Wilde, Alec Baldwin y Queen Latifah en 2010.

9 Para saber más, ver <http://www.dinagoldstein.com/fallen-princesses/>.

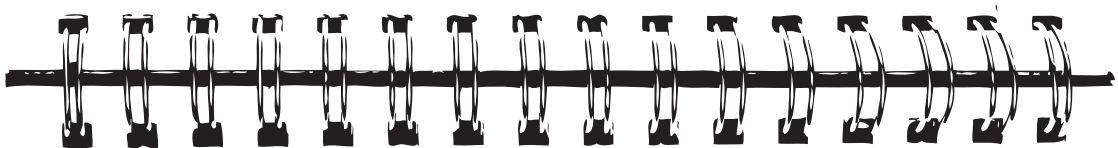
los finales idílicos de los cuentos y poniendo a las princesas en un contexto actual. Así, su obra nos muestra a mujeres con problemas actuales: obesidad, enfermedades, adicciones, y hasta conflictos bélicos. La autora dota a sus obras de una estética visual muy similar a la de Disney para que seamos capaces de reconocer las historias; así, podemos ver a una Bella que está obsesionada con la cirugía estética para mantenerse siempre bella, mientras que Ariel se exhibe en un acuario.



Agustín Ibarrola

1930 | Vizcaya (España)

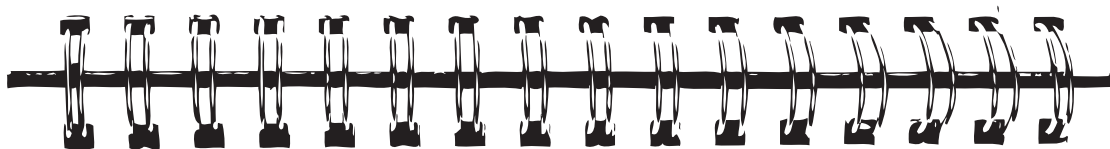
Artista español que en la década de los 80 empezó a mezclar pintura y escultura. Para nuestra investigación emplearemos su obra «El bosque de Oma», finalizada en 1991, obra que consiste en un grupo de árboles dentro de la Reserva Natural de Urdaibai cuyos troncos han sido pintados jugando con la perspectiva, pues dependiendo del punto espacial desde el que observemos la obra, podremos ver diferentes figuras geométricas, humanas o animales.



Erwin Wurm

1954 | Bruck an der Mur (Austria)

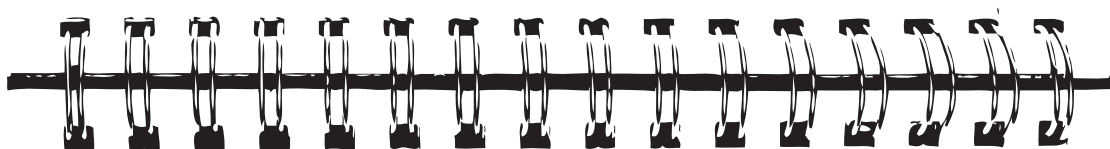
Fotógrafo austriaco que actualmente vive y trabaja en Viena. Nos centramos en su obra «Fat House» o «Fat Car» del año 2005, porque un apartado del trabajo era cuestionar los estereotipos de los espacios en los cuentos de hadas. Este autor emplea la gordura como elemento reivindicativo del consumo.



Ouka Leele

1957 | Madrid (España)

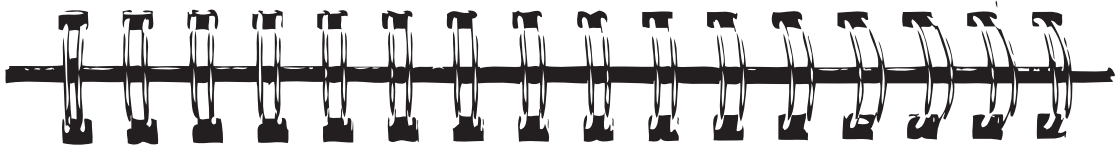
Fotógrafa española nacida en Madrid en 1957. Su verdadero nombre es Bárbara Allende Gil de Biedma. Ouka Leele entiende la fotografía como «poesía visual, una forma de hablar sin usar palabras». Es una de las artistas visuales con mayor reconocimiento en España. Destacó como fotógrafa de la Movida Madrileña y sus coloristas fotografías pintadas la hicieron famosa. Introducir esta artista en el aula de Infantil tiene el éxito garantizado, pues a los niños les encantan los colores brillantes y saturados que usa en su obra.



Vik Muniz

1961 | São Paulo (Brasil)

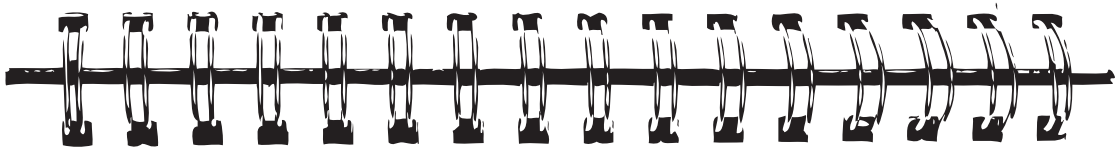
Vik Muniz utiliza la fotografía para representar complejas ideas formales que van más allá de lo que comúnmente se entiende como la incumbencia del medio. Vik Muniz trabaja generalmente con materiales efímeros (comida, soldaditos de plástico, basura, diamantes) que fotografía e inmortaliza para elaborar temas que en ocasiones giran en torno a lo efímero. Es un artista que gusta mucho y divierte a los niños, y aunque a veces los temas tratados en su obra no sean cercanos, los materiales que usa para preparar sus producciones (azúcar, sirope de chocolate, mermelada, pasta e incluso basura) nos dan numerosas posibilidades para tratar incontables temas en el aula.



Chema Madoz

1958 | Madrid (España)

Reconocido fotógrafo español al que en el año 2000 le fue concedido el Premio Nacional de Fotografía. Ha realizado numerosas exposiciones individuales, tanto en España como en el extranjero, y el conjunto de su obra, además de ser respetada por la crítica, está alcanzando unas cotas de popularidad impensables para otros artistas contemporáneos. Amante del blanco y negro, su obra recoge imágenes extraídas de hábiles juegos de imaginación, en los que perspectivas y texturas tejen sus imágenes.



Banksy

1975 | Bristol (Reino Unido)

Banksy es el seudónimo de un grafitero británico. Sus obras son casi todas de carácter satírico y realiza crítica social y política a través de *stencils*. Banksy oculta su identidad real a la prensa y se ha especulado mucho sobre él, aunque se cree que es un varón blanco, de pelo rubio, alto, que viste ropa de grafitero y que probablemente nació en 1975.

Tabla 20. Museos que vinculan arte contemporáneo y educación.

	MUSEOS	Tendencias educativas y página web
ÁMBITO INTERNACIONAL	Museo de la Fundación J. Paul Getty (Los Ángeles, EEUU) http://www.getty.edu/	El museo de la Fundación J. Paul Getty tiene un espacio específico destinado a la reflexión del vínculo entre arte y educación. En la actualidad posee uno de los departamentos educativos mejor dotados de todo el mundo, sus propuestas siguen circulando en torno a las cuatro formas de abordar el arte definidos por ellos mismos: la producción, la contextualización, la crítica y la teoría.
	MoMA (Museum of Modern Art) (Nueva York, EEUU) http://www.moma.org/	Es uno de los museos con un programa educativo más interesante al llevar a cabo la metodología VTS. Ofrece numerosas actividades educativas que vinculan de forma magistral con el currículum escolar. Además, este museo da mucha importancia a la exposición de las obras de los participantes que son expuestas siempre.
	Walker Art Center (Minneapolis, EEUU) http://www.walkerart.org/	Este museo es pionero por su idea de hacer del museo una plaza, un lugar de reunión donde encontrarse y hablar, un lugar vivo comprometido con la sociedad. Para ello realiza actividades propias de museo con otras que no lo son tanto: desfiles de moda, <i>happenings</i> , etc.
	IMMA (Irish Museum of Modern Art) (Dublín, Irlanda) http://www.imma.ie/en/index.htm	Este museo incluye al artista en sus propias propuestas educativas, pues parte de la idea de que el arte se puede conocer mejor si se conoce a sus creadores. Además intenta introducir el arte contemporáneo dentro del currículum de las escuelas, involucrando directamente a profesores y alumnos.
	Centre Georges Pompidou (París, Francia) https://www.centrepompidou.fr/es	Este museo incluye webs específicas con juegos para niños y adolescentes en las que a través del juego se introduce a los niños en el arte contemporáneo.
	Tate con sedes en Londres, Liverpool y St Ives (Inglaterra). http://www.tate.org.uk/	Posee un programa educativo muy potente aunque está dirigido casi en exclusiva a adolescentes. Ofrecen foros <i>online</i> con artistas y galerías fotográficas para adolescentes entre otros.

ÁMBITO NACIONAL	Museo Guggenheim (Bilbao, España) http://www.guggenheim-bilbao.es/	Es un museo que al tener más sedes, importa actividades educativas, sobre todo el de Nueva York, por lo que procura trabajar desde un enfoque multidisciplinar. Además ofrece muchas actividades como: recursos <i>online</i> , conciertos, etc.
	Museo Patio Herreriano (Valladolid, España) http://goo.gl/RTcGV	Es un museo que ofrece un programa educativo estupendo, tanto por sus actividades como por el planteamiento teórico de las mismas, y demuestra que el equipo con el que cuenta tiene presente la realidad que rodea a los escolares que participan de sus actividades e intenta que estas se adapten a sus necesidades y gustos. El trabajo con la imagen y la cultura visual amplía el estrecho margen que deja siempre la colección de un museo; la intención de dotar al espectador de herramientas para la interpretación y la comprensión de la obra en vez de ejercer de mero transmisor de conocimientos, le hacen muy valioso para el docente.
	Centro de Arte Contemporáneo Málaga. (Málaga, España) http://www.museopicasomalaga.org/	El centro cuenta con una entrada exclusiva para exponer la amplísima gama de talleres educativos que ofrece el centro.
	Centro de Arte 2 de Mayo (Móstoles, Madrid) http://www.ca2m.org/es/	Este centro tiene un programa educativo muy completo y se pueden descargar actividades según la edad de nuestros estudiantes. Además las actividades que ofrece el centro son muy variadas y están destinadas a todos los públicos.
	Matadero de Madrid (Madrid) http://www.matadero-madrid.org/	Según su propia web, el Matadero Madrid es un espacio vivo y cambiante al servicio de los procesos creativos, de la formación artística participativa y del diálogo entre las artes. Nace con la voluntad de contribuir a la reflexión sobre el entorno sociocultural contemporáneo, y con la vocación de apoyar los procesos de construcción de la cultura del presente y del futuro. Es uno de los centros de arte más importantes del panorama actual y su oferta educativa es estupenda.

Fuente: *Elaboración propia.*

Al poner en manos del futuro docente esta documentación, le hacemos partícipe del proyecto creador del alumno; la intención es que el educando genere él mismo un proceso reflexivo que le lleve a avanzar

en la comprensión y la transformación, para que el arte en la educación deje de tener esa escasa relevancia y deje de verse sustituido por tareas inocuas y poco consistentes. Todo este material, complejo por su variedad, relativo por su subjetividad, compensa la posibilidad limitada de generalización. Su carácter no exhaustivo ni cuantitativo, con su riqueza de contenido y con la posibilidad de arrojar alguna luz o de impulsar procesos de reflexión sobre la situación del arte en la educación y en la formación del educador, permitirá comprender y visualizar problemas para empezar a reconstruir la identidad del docente y el papel del arte en la educación desde otras perspectivas. Por último, debemos señalar que estas propuestas que presentamos no son modelos cerrados, sino propuestas efectivas, debidamente contrastadas con la experiencia que pueden resultar de utilidad para otros docentes.

Bibliografía

Capítulo 1

- Arnheim, R. (1979). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza Forma.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wuuu! El papel de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Bruner, J. (2002). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial. Compilación de José Luis Linaza.
- Cizek, F. (1927). *Children's Coloured Paper Work*. Vienna: Anton Schroll and Co.
- Damasio, A. (2009). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- Efland, A., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte postmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2014). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Lowenfeld, V. y Lambert-Brittain, W. (1980). *El desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco.
- Naval, C. y Altarejos, F. (2000). *Filosofía de la educación*. Pamplona: Eunsa.
- Parsons, M. (2002). *Cómo entendemos el arte. Una experiencia cognitivo-evolutiva de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.
- Read, H. (1973). *Educación por el Arte*. Buenos Aires: Paidós.
- Viola, W. (1936). *Child Art and Franz Cizek*. New York: Reynald and Hitchcock.
- Vygotsky, L. (2014). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- Zeki, S. (2005). *Visión interior. Una investigación sobre arte y cerebro*. Madrid: Machado.

Capítulo 2

- Bassedas, E., Huguet, T. y Solé, I. (2006). *Aprender y enseñar en la educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Freire, H. (2005). La escritura: ¿espacio liso o estriado? *Escritura e imagen, 1*, 159-177.
- Gopnik, A. (2010). *El filósofo entre pañales*. Madrid: Planeta.
- Manes, F. y Niro, M. (2015). *Usar el cerebro*. Barcelona: Paidós Contextos.
- Marina, J. A. (2011). *El cerebro infantil: la gran oportunidad*. Barcelona: Ariel.
- Mesonero Valhondo, A. y Torío López, S. (1996). *Didáctica de la expresión plástica en Educación Infantil*. Universidad de Oviedo: Servicio de Publicaciones.
- Paniagua, G. y Palacios, J. (2005). *Educación infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Peñalver, C. y Sánchez, S. (2014). *Cuentos para educar con inteligencia emocional*. Barcelona: Ediciones Beascoa.
- Pla i Molins, M. (1994). *Introducción a la educación infantil*. Barcelona: Barcanova.
- Quinto Borghi, B. (2005). *Los talleres en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Ritscher, P. (2002). *¿Qué haremos cuando seamos pequeños?* Barcelona: Octaedro/Rosa Sensat.
- Stern, A. (2014). *Del dibujo infantil a la semiología de la expresión*. Valencia: Carena.
- Trueba, B. (1999). *Talleres integrales en educación infantil*. Madrid: De la Torre.
- UNESCO (1980). *El niño y el juego*. París: UNESCO.
- Waisburg, G. y Sefchovich, G. (1993). *Expresión plástica y creatividad*. México: Trillas.

Capítulo 3

- Arnheim, R. (1969). *El pensamiento visual*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Arnheim, R. (1981). *Arte y percepción visual. Psicología del ojo creador*. Madrid: Alianza Editorial.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bruner, J. (2002). El desarrollo de los procesos de representación. En J. L. Linaza (Comp.), *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Conde, M. S. (2016). Lo que los bebés ven y tú ya no. *Scientific American*.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica.
- Dondis, A. D. (1992). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Eisner, W. E. (2012). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Froebel, F. (1984). *El niño como persona*. México: Editora de Revistas.
- Gardner, J. (1999). *El mundo de Sofía*. Madrid: Editorial Siruela.
- Glanzer, M. (2001). *El juego en la niñez. Un estudio de la cultura lúdica infantil*. Buenos Aires: Aique.
- Gould, G. (2007). *Conversaciones con Glenn Gould*. Barcelona: Global Rhythm Press.
- Gubern, R. (2007). *Del bisonte a la realidad virtual: la escena y el laberinto*. Barcelona: Anagrama.
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Kishimoto, T. (2000). *Salas de aulas en las escuelas infantiles y uso de juegos y materiales pedagógicos*. Ponencia presentada en la XXIII Reunión Anual de la Asociación Nacional de Post-Graduación e Investigación en Educación (Anped).
- Linaza, J. L. y Bruner, J. (2012). La importancia del contexto cultural en el desarrollo del juego infantil. En J. A. García Madruga, R. Kohen, C. del Barrio, I. Enesco y J. Linaza (Eds.) *Construyendo mentes. Ensayos en homenaje a Juan Delval*. Madrid: UNED.

- Mariscal, S. y Giménez Dasí, M. (2013). Principales conceptos de la teoría piagetiana (pp. 26-35). En *Psicología del desarrollo humano (Vol. I). Desde el nacimiento a la primera infancia*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana-M.U.A.
- Sacks, O. (2006). *Un antropólogo en Marte. Seis relatos paradójicos*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Salazar M. (2015). *Bases didácticas de la Educación Artística en la actualidad* (pp. 1-10). Facultad de Artes y Diseño (FAD): México D. F.
- Sarlé, P. (Coord.) (2008). «Objetos, juego y construcciones». En *Enseñar en clave de juego: Enlazando juegos y contenidos*. Buenos Aires (Argentina): Ediciones Novedades Educativas (Noveduc).
- Serrano, S. (1992). *La semiótica. Una introducción a la teoría de los signos*. Barcelona: Editorial Montesinos.
- Tamayo, D. (2002). La estética, el arte y el lenguaje visual. *Palabra Clave*, 7. Bogotá: Universidad de La Sabana.
- Villafañe, J. (1987). *Introducción a la teoría de la imagen*. Madrid: Pirámide.

Capítulo 4

- Amabile, T. (1983). The Social Psychology of Creativity: A Componential Conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 2, 357-377.
- Arieti, S. (1976). *Creativity. The Magic Synthesis*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- Buzan, T. (1996). *El libro de los Mapas Mentales. Cómo utilizar al máximo las capacidades de la mente*. Barcelona: Urano.
- Csikszentmihalyi (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- De Bono, E. (1967). *The Use of Lateral Thinking*. London: Jonathan Cape.
- De Graff, J. (2015). *The 4 most creative kinds of leaders* [Web blog post]. Recuperado de <http://jeffdegraff.com>.

- Garaigordobil, M. y Berrueco, L. (2011). *Effects of a play program on creative thinking of preschool children*. *Spanish Journal of Psychology*, 14 (2), 608-618. Recuperado de http://www.infocop.es/view_article.asp?id=3757&cat=38.
- Gardner, H. (1995). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-450.
- Koestler, A. (1981). *Insight and Outlook: An Inquiry into the Common Foundations of Science, Art, and Social Ethics*. London: The MacMillan Company.
- Munary, B. (2004). *¿Cómo nacen los objetos? Apuntes para una metodología proyectual*. Madrid: Gustavo Gili.
- Osborn, A. F. (1960). *Imaginación aplicada. Principios y procedimientos para pensar creando*. Madrid: El Magisterio Español.
- RAE (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Madrid: RAE.
- Ribot, T. (1900). Nature of the creative imagination. *International Monthly*, 1, 648-75.
- Robinson, K. (2009). *El elemento: descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona: Grijalbo.
- Sternmberg y Lubart (1997). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós.
- Tatarkiewicz (1990). *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Tecnos.
- Torre, S. (1997). *Creatividad y formación*. México: Trillas.
- Valqui, R. V. (2009). La creatividad: conceptos. Métodos y aplicaciones. *Revista Iberoamericana de Educación*. EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Vygotsky, L. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

Capítulo 5

- Arnheim, R. (1884). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza.
- Eisner, E. W. (1998). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Educador.
- Kellogg, R. (1969). *Analyzing Childrens Art*. California: Mountain View.
- Lowendfeld, V. (1947, 1971). *El desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Marín Viadel, R. (2003). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson.
- Piaget, J. (1984). *Lenguaje y pensamiento del niño pequeño*. Barcelona: Paidós Educador.
- Read, H. (1982). *Educación por el Arte*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Stern, A. (1962). *Comprensión del arte infantil*. Buenos Aires: Editorial Kapeluz.
- Stern, A. (1965). *El lenguaje plástico. Estudio de los mecanismos de creación artística del niño*. Buenos Aires: Editorial Kapeluz.
- Stern, A. y Duquet, P. (1962). *La conquista de la tercera dimensión*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Vygotsky, L. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

Capítulo 6

- Abad, J. (2003). *Experiencia estética y arte de participación: juego, símbolo y celebración*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Acaso López-Bosch, M. (Ed.). (2011). *Didáctica de las artes y la cultura visual*. Madrid: Akal.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P., Fiori, E. y Mellado, J. (2009). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo Veintiuno de España.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Greenberg, P. (Ed.). (1972). *Art education: elementary*. Washington: The National Art Education Association.
- Ibáñez Sandín, C. (1996). *El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula*. Madrid: La Muralla.

- Lévy, P. (1994). *L'Intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*. París: La Découverte.
- López Quintás, A. (2004). *La experiencia estética y su poder formativo*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Moyles, J. R. (1999). *El juego en la Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Morata: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Rollano Vilaboa, D. (2005). *Educación plástica y artística en educación infantil: una metodología para el desarrollo de la creatividad*. Vigo: Ideaspropias Editorial S.L.
- Zabalza, M. A. (1996). Los diez aspectos claves de una Educación Infantil de calidad. En *Calidad en la Educación Infantil* (pp. 49-61). Madrid: Narcea.

Capítulo 7

- Caja, J., Fernández, J. C., Fosati, A., Berrocal, M., González, J. M., Segurado, B. y Moreno, F. M. (2001). *La educación visual y plástica hoy: Educar la mirada, la mano, el pensamiento*. Barcelona: Graó.
- Coll, C. y Solé, I. (1989). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 16.
- Eisner, E. W. (1969). Instructional and Expressive Educational Objectives: Their Formulation and Use in Curriculum. En *Reimagining Schools: The Selected Works of Elliot W. Eisner*. Nueva York: Routledge.
- Eisner, E. W. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Grupo Planeta.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Gallegos, J. A. (1998). La secuenciación de los contenidos curriculares: principios fundamentales y normas generales. *Revista de Educación*, 315, 293-315.
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Marín Viadel, R. (2011). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson Educación.

- Marín Viadel, R. (1991). La enseñanza de las artes plásticas. En Hernández, F., Jódar, A. y Marín, R. (Eds.), *¿Qué es la educación artística?* (pp. 115-149). Barcelona: Sendai.
- Smith, P. y Ragan, T. (1999). *Instructional design*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Vera, J., García, Á., Peña, J. V., y Gargallo, B. (1999). Criterios de selección de los contenidos del currículum. *Teoría de la Educación*, 11, 13-52.
- Zabalza, M. Á., y Beraza, M. Á. Z. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

Capítulo 8

- Acaso, M. (2009). *El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós.
- Dondis, D. A. (1985). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Fatás, G., y Borrás, G. (2004). *Diccionario de términos de arte*. Madrid: Alianza.
- Goodnov, J. y Miralles, G. (1983). *El dibujo infantil*. Madrid: Morata.
- Kellogg, R. (1979). *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Madrid: Cincel.
- Köhler, W. (1929). *Gestalt Psychology*. Oxford: Liveright.
- Küppers, H. (1995). *Fundamentos de la teoría de los colores*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Lurçat, L. y Koustin, I. (1968). A study of graphical abilities in children. *ETS Research Bulletin series*, 38.
- Rivero, T. M. (1996). *El color. Historia, teoría y aplicaciones*. Barcelona: Ariel.
- Sáinz, A. (2011). *El Arte Infantil. Conocer al niño a través de sus dibujos*. Madrid: Eneida.
- Tornquist, J. (2008). *Color y luz. Teoría y práctica*. Barcelona: Gustavo Gili.

Capítulo 9

- Jennings, S. (2000). *Taller de arte. Guía esencial de técnicas de pintura y habilidades creativas*. Barcelona: Blume.
- Midgley, B. (1982). *Guía completa de escultura, modelado y cerámica: técnicas y materiales*. Madrid: Ediciones Akal.
- Sanmiguel, D. (2007). *Materiales y técnicas: guía completa*. Barcelona: Parramón Ediciones.
- Wright, M. (1996). *Introducción a las técnicas mixtas*. Barcelona: Blume.

Capítulo 10

- Acaso López-Bosch, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y cultura visual*. Madrid: Catarata.
- De Portillo García, A. y Caballero Gálvez, A. A. (2014). «Redefiniendo el videoarte: orígenes, límites y trayectorias de una hibridación en el panorama de la creación audiovisual española contemporánea». *Icono*, 14, 12 vols., 2, 86-112.
- Díaz-Obregón Cruzado, R. (2003). *Arte contemporáneo y educación artística los valores potencialmente educativos de la instalación*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Fernández, B., y Lorente Lorente, J. P. (2013). *Arte en el espacio público: barrios artísticos y revitalización urbana*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Gómez Arcos, J. R. (2005). «Posibilidades educativas de la performance en la enseñanza secundaria». *Arte, individuo y sociedad*, 17, 117-134.
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Köhler, W. (1929). *Gestalt psychology*. Oxford: Liveright.
- Lucini, F. G. (1999). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid, Anaya, 1999.
- Manzanos, J. y Manzano, J. (2016). *Relatos para una VACA. Educación y procesos artísticos / Relatos para una VACA. Hezkuntza eta prozesu artistikoak*. Huarte: Centro de Arte Contemporáneo de Huarte.

- Vicent Galdón, F. (2009). *El Musac de León, un museo del siglo XXI. Crítica*, 59 vols., 962.
- VV.AA. (1985). *IV Jornadas de Departamentos de Educación y Acción Cultural de Museos*. Madrid: Ministerio de Cultura.

Capítulo 11

- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Kellogg, R. (1979). *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Madrid: Cincel.
- Lowenfeld, V. (1947). *Creative and mental growth*. Nueva York: MacMillan.
- Lowenfeld, V. y Brittain, W. L. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Madrid: Síntesis.
- Lurçat, L. y Koustin, I. (1968). A study of graphical abilities in children. *ETS Research Bulletin series*, 38.
- Sáinz, A. (2011). *El Arte Infantil. Conocer al niño a través de sus dibujos*. Madrid: Eneida.

Capítulo 12

- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Goodnov, J. y Miralles, G. (1983). *El dibujo infantil*. Madrid: Morata.
- Kellogg, R. (1979). *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Madrid: Cincel.
- Lowenfeld, V. y Brittain, W. L. (2008). *Desarrollo de la Capacidad Intelectual y Creativa*. Madrid: Síntesis.
- Lurçat, L. y Koustin, I. (1968). A study of graphical abilities in children. *ETS Research Bulletin series*, 38.
- Sáinz, A. (2011). *El Arte Infantil. Conocer al niño a través de sus dibujos*. Madrid: Eneida.

Capítulo 13

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.
- Bauman, Z. (2009). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Derrida, J. (1998). *Deconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires, Paidós.
- Efland, A., Freedman, K. y Sthur, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Flórez, O. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: curriculum, aesthetics and the social life of art*. Nueva York: Teachers Collage Press.
- Liotard, J. (1987). *La condición posmoderna: informa sobre el saber*. Buenos Aires: Cátedra.

Capítulo 14

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.
- Antúnez, N. (2008). *Metodologías radicales para la comprensión de las artes visuales en Primaria y Secundaria en contextos museísticos en Madrid capital*. Tesis doctoral: Universidad Complutense de Madrid.
- Bauman, Z. (2009). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Carya, R. (1998). *Crítica art pedagogy: foundations for postmodern art education*. Nueva York: Garland.
- Derrida, J. (1998). *Deconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires, Paidós.
- Efland, A., Freedman, K. y Sthur, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Flores, L. (2012). *Herramientas innovadoras en la educación artística: metodologías actuales para la formación del profesorado de Primaria*. Tesis doctoral: Universidad Complutense de Madrid.
- Flórez, O. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: curriculum, aesthetics and the social life of art*. Nueva York: Teachers Collage Press.

- García, J. (2011). *Las representaciones audiovisuales de los cuentos tradicionales europeos como recursos didáctico de la educación artística en la formación de formadores*. Tesis doctoral: Universidad Complutense de Madrid.
- Lyotard, J. (1987). *La condición posmoderna: informa sobre el saber*. Buenos Aires: Cátedra.

Capítulo 15

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.
- Antúnez, N. (2008). *Metodologías radicales para la comprensión de las artes visuales en Primaria y Secundaria en contextos museísticos en Madrid capital*. Tesis doctoral: Universidad Complutense de Madrid.
- Flores, L. (2012). *Herramientas innovadoras en la educación artística: metodologías actuales para la formación del profesorado de Primaria*. Tesis doctoral: Universidad Complutense de Madrid.
- García, J. (2011). *Las representaciones audiovisuales de los cuentos tradicionales europeos como recursos didácticos de la educación artística en la formación de formadores*. Tesis doctoral: Universidad Complutense de Madrid.
- Morales, E. (2015). *Nuevos formatos educativos para la comunidad en centro de arte*. Tesis doctoral: Universidad Complutense de Madrid.

Webgrafía

- Agenda de Seúl. Informe final. Recuperado el 16 de enero de 2016 de: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Final_Report_EN.pdf
- Arts Propel (2015). Página web del Proyecto Cero, Universidad de Harvard. Recuperado de <http://www.pz.harvard.edu/projects/arts-propel>.
- Hernández Pijoan, J. (2000). Entrevista de Catalina Serra a Hernández Pijoan. *El País*, 10 de abril de 2000. Recuperado el 4 de no-

- viembre de 2014 de: http://elpais.com/diario/2000/04/10/cultura/955317601_850215.html.
- Froebel, F. (S.F). Página web personal. Recuperado de <http://www.froebelweb.org>.
- Gardner, H. (S.F). Página web personal. Recuperado de <https://howardgardner.com>.
- Kellogg, R. (1967). Rhoda Kellogg Child Art Collection. Washington, DC: Microcard Editions, Inc., Handbook. Digital Reedition by Dieter Maurer, Claudia Riboni, and Birute Gujer. Recuperado en http://www.early-pictures.ch/kellogg/Kellogg_Handbook.pdf

«Solo los artistas y los niños
ven la vida tal como es»
(Hugo Von Hofmannsthal)



Pensado especialmente para trabajar la expresión y la percepción infantil, este manual sitúa al futuro maestro ante el apasionante mundo de la didáctica del arte para la primera etapa de la enseñanza.

Antes de saber leer y escribir, el niño se comunica a través del dibujo de una manera natural, espontánea, por lo que podemos utilizar ese canal de comunicación para desarrollar sus capacidades y potenciar su conocimiento del entorno.

Mediante una pedagogía eficaz —que atiende a lo plástico, lo gráfico, lo visual, la creatividad, el arte contemporáneo, el diseño curricular o el juego—, la personalidad de los alumnos podrá ir madurando en el aula desde un aprendizaje cognitivo, pragmático y significativo.

El maestro de Educación Infantil encontrará en estas páginas herramientas que le resultarán muy útiles para diseñar actividades que amplíen las posibilidades expresivas, perceptivas y comunicativas del niño.

