



REVISIÓN TEÓRICA SOBRE LA RELEVANCIA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LAS ESCUELAS

Trabajo de Fin de Grado de Psicología

Facultad de Psicología y Logopedia

Universidad de La Laguna

Curso académico 2018-19

Alumna: Beatriz Pinto Abreu

Tutor: Ramón Aciego de Mendoza Lugo

Cotutora: Rosa Cubillo López

RESUMEN

Este trabajo surge de la reflexión del papel que tienen las artes visuales en la vida de los niños y las niñas de edades tempranas, cómo afectan a la creación y transformación de la mente y de qué manera lo hace. El mundo de las artes es complejo y cautivador y plantea numerosos interrogantes cuando se aplica a la educación, en especial a la etapa Infantil y Primaria. En el presente documento se desarrolla una revisión teórica que enfatiza el poder que tienen las artes plásticas y visuales para potenciar y fomentar el desarrollo cognitivo en la infancia, a través de la asignatura de Educación Artística en las escuelas públicas.

Palabras clave: Educación Artística, artes visuales, arte infantil, educación primaria y desarrollo cognitivo.

ABSTRACT

This paper focuses on the role visual arts have on early age children's life and how do they affect the development of their mind. The art world is complex and captivating and poses multiple questions when applied to education, especially pre-school and primary education. A theoretical review is shown, emphasizing the power of visual arts in encouraging cognitive development during childhood through the subject of Art Education taught in public schools.

Keywords: arts education, visual arts, children's art, Primary schools, and cognitive development.

ÍNDICE

DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	4
Objetivo	5
MÉTODO	6
Búsqueda bibliográfica	6
SÍNTESIS DE LA BÚSQUEDA REALIZADA	7
¿Cómo cambian los dibujos infantiles con la edad?	
Desarrollo evolutivo del dibujo infantil	7
¿Qué aportaciones tiene el arte en la mejora del desarrollo cognitivo?	
.	1 1
¿Cómo se encuadra el arte en la escuela?	
La Educación Artística	1 6
¿El Currículo enfatiza la relevancia de la Educación Artística?	
¿Se encuentran obstáculos en la puesta en marcha del	
currículo en las clases?	
Aportaciones de algunos autores	2 0
CONCLUSIONES	2 3
Propuestas de investigación	2 4
REFERENCIAS	2 6

DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

El arte infantil ha sido desde siempre una incógnita para muchos psicólogos y psicólogas, educadores e intelectuales. Estudiar la influencia entre el desarrollo cognitivo y el progreso en el dibujo, así como las repercusiones del arte en aspectos emocionales, en habilidades comunicativas y en la expresión de la propia identidad, es un proceso interesante.

La educación tiene un papel primordial en asegurar un buen desarrollo cognitivo y socio emocional de los niños y las niñas. Eisner (2004) entiende la escuela como un espacio donde se aumentan las sensaciones de comunidad y pertenencia, haciendo posible un estilo de vida compartido y constituyendo un medio de cultivo, en este caso, de las mentes de los niños.

La escuela es el lugar en el que los niños y las niñas transcurren la mayor parte de su vida. Resulta fundamental que allí se propicie el desarrollo del pensamiento creativo, entendido desde esta perspectiva como un derecho universal y como un factor fundamental del desarrollo humano (Elichiry y Regatki, 2010). En este sentido, la Educación Artística como asignatura en las escuelas tiene una labor muy importante que desempeñar.

Marín Viadel (2003) se refiere a la Educación Artística como un espacio de enseñanza donde se incluyen muy variadas estrategias y sistemas de creación de imágenes y objetos. Por otro lado, afirma que, además de comportar el uso de infinidad de materiales y de nuestro propio cuerpo a través de acciones o gestos, incorpora una importante carga de conceptos, teorías, y argumentos que permiten el juicio crítico y un diálogo profundo sobre los sentimientos y significados de una gran variedad de fenómenos y acontecimientos visuales, y despliega su interés, no solo hacia las obras de arte, sino también hacia un abanico de imágenes y artefactos de diferentes épocas y culturas muy amplio, desde los videojuegos, la prensa, el arte de vanguardia y la arquitectura hasta el simple envoltorio de un caramelo.

Algunos autores reconocen la relevancia de la implicación de las artes en las escuelas como recurso indispensable para una educación integral que persiga el

desarrollo completo del individuo, por lo que en este sentido la escuela debe brindar a los alumnos oportunidades para expresarse y comunicarse a través de diversos lenguajes artísticos (Giráldez, 2007).

Por último, cabe mencionar la crítica que hacen actualmente numerosos autores a la posición de la asignatura en relación al resto de materias, desde su estructura hasta la forma de enseñanza por parte profesorado o los estereotipos que persiguen a la Educación Artística y que la relegan a un simple espacio para hacer manualidades o gastar el tiempo libre.

Objetivo

En el presente trabajo se mostrará, a modo de revisión teórica, el fuerte impacto que tiene el arte en la infancia – a través del dibujo infantil – fomentando numerosas capacidades que ayudan a un íntegro desarrollo cognitivo, así como la influencia de la Educación Artística en la mejora de habilidades comunicativas y sociales.

A través del estudio de la postura de las leyes educativas nacionales en relación a la materia que nos ocupa y a la observación de su currículum correspondiente en Educación Primaria a nivel autonómico, se contemplarán los objetivos de la asignatura dentro de la educación pública, para finalizar por abordar – a modo bibliográfico – la problemática que muchos autores y autoras reconocen, en referencia a la consistencia entre los contenidos del currículum, la posición que tiene la asignatura en la escuela y el gran impacto positivo – como dice Eisner– que tendría en los niños y las niñas el hecho de educarles a través de la visión artística.

MÉTODO

Búsqueda bibliográfica

La búsqueda efectuada para el presente trabajo se realizó a través de las base de datos del Punto Q de la biblioteca de la Universidad de La Laguna. Para la revisión de artículos se utilizó un criterio temporal determinado – desde el 2000 hasta la actualidad –. Desde el Punto Q, se derivó la búsqueda de revistas a la plataforma Dialnet. Entre las más visitadas se encuentran: *EARI (Educación Artística. Revista de Investigación)*, *Psicodidáctica*, *Multiárea. Revista Didáctica*, *EA (Escuela abierta: revista de Investigación Educativa)*.

A través del Punto Q y el Catálogo de la biblioteca de la Universidad de La Laguna, se realizó la búsqueda bibliográfica de libros, respecto a lo cual cabe destacar la cantidad de literatura encontrada, sobre todo en castellano. Esta búsqueda se ha realizado a partir de una guía de recomendaciones por parte de la cotutora. En este sentido, se ha utilizado un criterio temporal mucho más flexible, pues los estudios evolutivos del desarrollo del dibujo infantil comenzaron desde principios del siglo XX. La mayoría de literatura consultada ha sido procedente de libros.

Se han revisado contenidos relacionados con arte terapia, mayoritariamente derivados de artículos, así como aportaciones de la Educación Artística en el desarrollo cognitivo desde el punto de vista psicológico y contenidos referentes a aspectos educativos y curriculares. Entre las palabras clave que se han utilizado para la búsqueda se destaca: Dibujo infantil, desarrollo evolutivo, arte infantil, arte para el desarrollo cognitivo, educación artística, arte en las escuelas, currículo.

Como criterios de exclusión se encuentran: bibliografía destinada aspectos educativos referentes a Educación Secundaria y Universidad; el arte como recurso de inclusión social de grupos marginales; instituciones ajenas al sistema educativo; educación no formal.

El proceso de indagación comenzó desde una vista más general, buscando información sobre el arte infantil y la Educación Artística Terapéutica para entrar en contacto con el tema de estudio. A medida que las orientaciones y objetivos del presente trabajo se iban concretizando, la búsqueda de la información se fue especificando hacia áreas más precisas, orientando la atención hacia aspectos más psicológicos, haciendo hincapié en el desarrollo cognitivo y en aspectos educativos y curriculares.

Es conveniente resaltar que, si bien se han consultado obras en otros idiomas para una comprensión más completa del ámbito de estudio, la mayoría de literatura revisada ha sido en castellano, lo cual no ha impedido que la cantidad de información procedente de la bibliografía consultada haya sido suficiente para el desarrollo del trabajo.

SÍNTESIS DE LA BÚSQUEDA REALIZADA

¿Cómo cambian los dibujos infantiles con la edad?

Desarrollo evolutivo del dibujo infantil

“Dibujar y pintar son las actividades artísticas más frecuentes que hacen los niños y niñas en la escuela, por ello las características de esos dibujos, sus sentidos y significados, su evolución o desarrollo, son asuntos de la máxima importancia en Educación Artística”. (Marín Viadel, 2003, p. 54).

Desde una edad muy temprana, el dibujo es un recurso vital para la expresión del niño y la niña. Estos dibujos espontáneos infantiles han planteado y siguen planteando fuertes interrogantes en el ámbito de la Psicología Educativa. Han sido numerosos los estudios que intentan estudiar el dibujo infantil como recurso para observar y analizar otros aspectos como la inteligencia, la capacidad de relacionarse, las motivaciones y el afecto. La psicología evolutiva se ha encargado de proporcionar una fuerte base al desarrollo del dibujo infantil.

Durante la primera mitad del siglo XX, se encuentran abundantes estudios evolutivos que clasifican y organizan en etapas o periodos el desarrollo del dibujo infantil. Destacan entre otros Cyril Burt en 1921, con su clasificación en siete etapas, algunas subdivididas en varias secuencias. Su estudio comienza con el “garabateo” a los 2 años y finaliza con el “renacimiento artístico” después de los 14 años. Seguidamente, aparece Georges-Henri Luquet en 1927, con un estudio que llegaría a ser nombrado posteriormente por Piaget en sus trabajos. Luquet concluyó en dicho estudio que la evolución del dibujo infantil estaba dirigida principalmente hacia el logro del realismo visual (Marín, 2003).

En 1949 aparecería uno de los estudios más referentes hasta la actualidad del desarrollo del dibujo infantil, propuesto por Viktor Lowenfeld. Lowenfeld estudia seis etapas o periodos del desarrollo del dibujo espontáneo infantil. Las cuatro primeras son las más avaladas empíricamente. La caracterización de cada etapa se fundamentó en cuatro categorías principales: características generales, modos típicos de representación de la figura humana, cómo se resuelve el espacio y como se organiza el color (Lowenfeld citado por Marín, 2003).

A continuación se expondrán las características principales de cada etapa:

- ✚ *Garabateo (2 a 4 años)*: Diferencia entre “garabateo descontrolado”, sin control motor, “garabateo longitudinal”, con coordinación motriz, “garabateo circular” con variación en el control motriz y “garabateo con nombre”, cambio del pensamiento kinestésico al imaginativo.
- ✚ *Etapa Preesquemática (4 a 7 años)*: descubrimiento de las relaciones de representación.
- ✚ *Etapa Esquemática (7 a 9 años)*: se cristaliza un esquema o forma gráfica para representar cada figura o elemento. Gracias al desarrollo intelectual y emocional, las experiencias educativas de las etapas anteriores, cada niño o niña elabora un esquema gráfico para cada concepto, a partir de la repetición.
- ✚ *Principio de realismo: (9 a 11 años)*: Alejamiento del esquema y de las líneas geométricas. Tendencia al realismo, el dibujo se ajusta a lo que es visible desde una determinada perspectiva.

- ✚ *Seudorrealista y Decisión (11 a 17 años)*: Los niños y niñas comienzan a tener una perspectiva crítica hacia sus propios dibujos, preocupación por el producto final y no por el proceso.

A finales de siglo XX, junto con un creciente interés en por el estudio del dibujo infantil a partir de enfoque cultural y contextual, surgen las propuestas de S. William Ives y Howard Gardner, quienes plantean una clasificación orientada a destacar el grado de influencia del medio cultural en los dibujos infantiles.

Las características fundamentales de los tres grandes momentos que ellos señalan son:

- ✚ *El dominio de patrones universales (1 a 5 años)*: se comienza con los garabatos, siempre que se dispongan de los materiales necesarios, rápidamente los niños y niñas comienzan a controlar sus trazos a partir de la repetición y la imitación de otros. Las influencias culturales son prácticamente nulas o muy débiles, aunque los materiales que usan para dibujar y los significados y los nombres que dan a sus dibujos manifiestan una progresiva influencia del medio, especialmente debido a distintas actitudes que tienen los adultos hacia sus dibujos.
- ✚ *Florecimiento del dibujo (5 a 7 años)*: Gracias al lenguaje verbal ya se ha adquirido un dominio de las formas simbólicas predominantes en su cultura. Se reconocen e interpretan fácilmente sus dibujos sin necesidad de explicaciones. Ciertas estrategias gráficas empiezan a ser dominantes según las culturas, debido a procesos de escolarización y aprendizaje de la lectura y escritura: dibujar a la izquierda o derecha, o desde arriba hacia abajo.
- ✚ *Apogeo de las influencias culturales*: los niños y niñas están muy interesados en dominar los modelos y esquemas y clasificación propios de la cultura. El criterio de realismo entre el dibujo y la figura representada es muy intenso. Las influencias culturales son muy notorias. En las culturas occidentales se producen un gran interés por hacer dibujos que sean concordantes con una representación perspectiva del espacio. Puede comenzar el abandono al dibujo por falta de interés (Marín, 2003).

Finalizando el siglo pasado, a comienzos del siglo actual, aparecen autores como John Matthews, aportando nuevas enfoques y metodologías. Dicho autor critica, sobre todo, el desarrollo en la fase del garabateo. Matthews (2002) concluye que numerosos autores, guiados por el modelo del desarrollo de Piaget, han heredado la idea de que las primeras acciones del dibujo carecen de sentido hasta que se descubre la aparición de similitudes accidentales o “fortuitas” en el dibujo, a través de la representación racionalista y “realista” de objetos en el espacio.

En ese sentido, Matthews (2002) afirma:

Aparte de la anomalía que supone que un niño persista extrañamente en una actividad que encuentra carente de sentido (una noción que está totalmente en desacuerdo con todos los otros aspectos del desarrollo cognitivo y afectivo), en centenares de observaciones nunca he visto a los niños intentar reproducir formas que inicialmente hayan sido producto de un accidente. (p. 45-46)

Así, en sus estudios propone un nuevo enfoque más trascendental del desarrollo del dibujo infantil, señalando la existencia de unas estructuras de primera generación, segunda generación y tercera generación, cada una con una serie de marcas y estructuras diferenciadas, que lejos de carecer de sentido, son productos de un complejo o familia de modos de representación y de expresión. Matthews (2002) propone: “El dibujo y la representación incipiente en general se refieren a la búsqueda por parte del niño de su propia identidad y de las identidades y estructuras de eventos y objetos” (p.63).

A modo de síntesis, el planteamiento que reúne a todos estos enfoques se apoya en la idea de que los dibujos de los niños y niñas son una expresión de la inteligencia infantil, conceptos infantiles, y las formas de observación, conocimiento e interpretaciones del mundo a estas edades, así como a interacciones y proyecciones de los estados emocionales (Palacios, Cubero, Luque, y Mora, 2000).

El dibujo, desde los primeros meses de vida, es un recurso de emergencia para plasmar cualquier pensamiento, sensación o idea, convirtiéndolo en una forma de dejar marca, siempre y cuando esto ocurra en un entorno susceptible a conservar esa huella. Muchos autores afirman que los niños y niñas comienzan a

dibujar en función de la propia expresión y experiencia del proceso, bajo interacción continua con el entorno y con las personas que están en nuestro alrededor, adultos, compañeros y compañeras, para terminar por determinar el dibujo en función a unos criterios más técnicos y objetivos, copiando realidades visuales. Todos estos planteamientos tienen en común la importancia de estudiar las influencias y repercusiones que tiene el arte para el desarrollo socio-emocional y cognitivo del niño y la niña.

Desde los primeros años, la escuela tiene un papel muy importante en este proceso de cultivo personal. Durante esta etapa, sobre todo en la Educación Infantil, se utiliza el dibujo como herramienta clave para la enseñanza de otras materias como la escritura, la lectura o las matemáticas.

Vygotsky considera los dibujos de los niños como “símbolos de primer orden” o símbolos que denotan objetos o acciones. Los símbolos de primer orden actúan como puente para la comprensión de los símbolos de segundo orden, las palabras escritas, que proceden de los símbolos hablados referidos a los objetos y las acciones. Los niños aprenden a leer y escribir cuando se dan cuenta que pueden dibujar no sólo cosas, sino también el habla (López Bargados, Hernández, Barragán, 1997, p.116).

Por todo esto, se considera que el arte está presente desde la primera infancia en los niños y las niñas y que tiene una fuerte incidencia en la transformación de la conciencia, aportando grandes beneficios al desarrollo cognitivo y emocional de los niños y niñas. El trabajo de las artes es una manera de búsqueda de nuestra propia identidad, creando nuestras vidas, ampliando nuestra conciencia, buscando un significado a nuestras actitudes, estableciendo contacto y compartiendo una cultura con los demás (Eisner, 2004).

¿Qué aportaciones tiene el arte en la mejora del desarrollo cognitivo?

Percepción, observación y exploración

Entre uno de los defensores más relevantes del carácter cognitivo en la actividad artística se encuentra el psicólogo y estudioso Rudolf Arnheim, pionero en

trabajos sobre el pensamiento visual. En su obra *Pensamiento Visual*, Arnheim (1998) afirma que lo cognitivo incluye todas las operaciones mentales que intervienen en la recepción, almacenamiento y el tratamiento de información: la percepción sensorial, la memoria, el pensamiento y al aprendizaje.

Entre los tópicos que han perseguido el arte, se encuentra el de separarlo del pensamiento cognitivo complejo y contemplarlo siempre desde el ámbito de lo emocional y sentimental. Sin embargo, Eisner (2004) entiende que las tareas artísticas permiten la observación de sutilezas entre relaciones cualitativas, estimulan el uso de nuestra imaginación para que podamos imaginar lo que realmente no podemos ver, nos ayudan a interpretar los significados metafóricos de las obras, a descubrir nuevas formas de experimentar el mundo, plasmar ideas o sentimientos, aumentar la flexibilidad hacia la búsqueda de soluciones creativas, etc. En definitiva, que estas tareas exigen unos modos complejos de pensamiento artístico.

Entre las funciones cognitivas más destacadas por diferentes autores y estudios, se encuentra la capacidad de *percepción visual*. Uno de los autores más destacados en la percepción visual es – como se ha nombrado anteriormente – Rudolf Arnheim. En este sentido, Arnheim (1998) afirma:

La percepción visual, lejos de ser una mera colectora de información sobre cualidades y objetos y acontecimientos particulares, se centra en la captación de generalidades. Mediante el suministro de imágenes de clases de cualidades, clases de objetos y clases de acontecimientos, la percepción visual procura los cimientos de la formación de conceptos (p.307).

El arte, y la enseñanza del mismo, fomenta activamente la capacidad perceptiva, la cual es comprendida como una de las funciones cognitivas más potentes de las que dispone el ser humano para orientarse en el mundo. El mundo actual, en el que la imagen está cobrando un protagonismo incuestionable y el lenguaje visual se extiende a lenguaje universal, el ser humano está bombardeado de imágenes continuamente, y los niños y las niñas viven entre fuentes de información que tienen un componente visual muy potente: las series de animación, videojuegos, cómics, revistas, juguetes, etc. Todos estos recursos generan un

imaginario visual que va condicionando sus formas de relacionarse con los demás y el entorno y que les conducen a una comprensión del mundo u otra.

La Educación Artística fomenta un lenguaje visual cargado de colores, formas y símbolos, contribuyendo a la capacidad del niño y la niña para percibir sutilezas y reconocer complejidades entre las relaciones cualitativas del mundo fenoménico. Del mismo modo que ayudan a aprender a *observar* el mundo, aportando flexibilidad hacia aspectos del entorno que antes no habíamos experimentado de una manera consciente, aplicando la imaginación como un medio para explorar nuevas posibilidades. Las artes contribuyen a *explorar* nuestro propio paisaje interior, ofreciendo recursos para experimentar el alcance y al variedad de nuestra receptividad y nuestra sensibilidad (Eisner, 2004).

Pensamiento simbólico

Una característica importante dentro del trabajo de las artes es el desarrollo de un *pensamiento simbólico*. “Cuando hablamos de pensamiento simbólico nos referimos a la capacidad para pensar, imaginar o crear por medio de símbolos” (Maeso Rubio, 2003, p.122). Entre los ámbitos de estudio más específicos del pensamiento simbólico se encuentran las artes visuales, dando la oportunidad de expresar emociones y sentimientos a través de símbolos dentro del mundo de las imágenes, creando un lenguaje universal entre todas las culturas, permitiendo concebir el arte como vehículo de comunicación y transformación (Maeso Rubio, 2003).

El pensamiento simbólico cambia en función de la etapa del desarrollo cognitivo en que se encuentre el niño y la niña. Dentro de las etapas propuestas por Lowenfeld, se encuentra la etapa pre-esquemática y esquemática con una gran carga simbólica. En la etapa pre-esquemática hay una búsqueda consciente de formulas gráficas o “esquemas” para representar los personajes o las escenas que el niño se siente motivado a dibujar y es en la etapa esquemática dónde se cristaliza ese esquema básico o formula gráfica que representará cada figura u objeto (Marín, 2003). Lowenfeld (1977) entiende que cuando un niño se va acercando a la conquista de un concepto de la forma, desarrolla gradualmente un símbolo para

representar un hombre, y lo repite continuamente mientras no tenga una experiencia particular que le haga cambiar este concepto.

La comprensión de los símbolos es imprescindible para orientarnos en el mundo, desde moverse en una ciudad culturalmente diferente hasta la contemplación de un pintura, y es en la Educación Artística donde se trabaja de lleno con este tipo de pensamiento.

Creatividad

La *creatividad* ha sido el campo que durante años se ha asociado al tema que nos ocupa de manera indisoluble, hasta el punto de considerar que toda actividad que pretenda ser considerada como arte debe tener un carácter creativo (Maeso, 2003).

Desde el siglo pasado, se ha apostado por múltiples definiciones sobre el concepto de creatividad, abordándola desde diferentes perspectivas. Así, en 1952, Guilford defiende que “la creatividad, en sentido limitado, se refiere a las aptitudes que son características de los individuos creadores, como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y el pensamiento divergente” (Guilford citado en Esquivias, 2004, p.4).

Desde un enfoque cognitivo, Piaget la entiende como “la forma final del juego simbólico de los niños, cuando éste es asimilado en su pensamiento que la entiende”; dentro de la psicología humanista, Rogers resalta la creatividad como “una emergencia en acción de un producto relacional nuevo, manifestándose la unicidad del individuo”; Murray propone una definición muy interesante: “La creatividad es el proceso de realización cuyos resultados son desconocidos, siendo dicha realización a la vez valiosa y nueva” (citado en Esquivias, 2004). Se destaca la obra de Gardner “*Mentes creativas*” en 1995, donde plantea que la inteligencia y la creatividad no deben comprenderse como fenómenos separados y la entiende como un hecho multidisciplinar y multifuncional.

Finalmente se apuesta por la definición de Ricardo Marín Ibáñez, que la entiende como:

Todo aquello que sea diferente, algo no existente y que aporta aspectos interesantes superadores de lo anterior, resuelve problemas, cumple aspiraciones y necesidades, lo designamos como un valor, cualquiera que

sea el campo por modesto, cotidiano e insignificante que parezca (Marín Ibañez, 1991).

Guilford pone sobre la mesa una definición de la creatividad que incluye un tipo de pensamiento divergente, el cual sería uno de los objetivos de la Educación Artística para un desarrollo cognitivo más completo. Entre las características de esta concepción de la creatividad se encuentra la originalidad, la flexibilidad – supone la capacidad para dar diferentes respuestas a un problema planteado –, la productividad o fluidez – dar respuesta a problemas de la manera más rápida posible – y la elaboración – capacidad para producir obras o resolver problemas de una forma minuciosa, con detalle – (Maeso, 2003).

La Educación Artística se entiende como la primera responsable, dentro de las escuelas, del desarrollo de la creatividad. El desarrollo de todas estas capacidades justifica la importancia del aprendizaje en todos los niveles de educación, influyendo positivamente en el sentir y en el crecimiento personal de los niños y niñas (Amijos Acosta y Herrera Rivas, 2016).

Es necesario hacer referencia a la obra del ruso Vigotsky, uno de los principales pensadores y pedagogos que investiga la imaginación y el conocimiento en el desarrollo del individuo. Vigotsky introduce la importancia del medio social para la Educación Artística entre los procesos que determinan los procesos imaginativos y creativos. Vigotsky (como se citó en Álvarez, 2003) afirma: “Por muy individual que parezca, toda creación encierra siempre en sí un coeficiente social”. Defiende la imaginación y la creatividad para la formación integral y aboga una enseñanza del arte basada en experiencias artísticas no forzadas, ni inducidas hacia formas estereotipadas desarrolladas por los adultos. La imaginación infantil es la clave del conocimiento artístico (Álvarez, Rodríguez, 2003).

Ha quedado demostrado que el trabajo artístico contribuye de manera decisiva al desarrollo de formas de pensamiento complejas. A modo de síntesis, se plasman las palabras de Eisner (2004):

Lo irónico es que suele creer que las artes tienen muy poco que ver con las formas complejas de pensamiento. Se consideran más concretas que abstractas, más emocionales que mentales; se tienen por actividades que se

hacen con las manos, no con la cabeza; se dice que son más imaginarias que prácticas útiles, que están más relacionadas con el juego que con el trabajo. Sin embargo, las tareas que plantean las artes – como observar sutilezas entre relaciones cualitativas, concebir posibilidades imaginativas, interpretar los significados metafóricos que muestran las obras, aprovechar oportunidades imprevistas en el curso del propio trabajo – exigen unos modos complejos de pensamiento. (p.57)

Surge así una propuesta investigativa que nace de la necesidad de ofrecer mejores orientaciones sobre el papel que tiene el arte en la educación. En la discusión se sacaron numerosas ideas, entre ellas:

El arte, como herramienta de estudio de la imagen infantil, forma parte de un ejercicio de creación que parte de las destrezas sensible del niño, contribuyendo a la expresión del pensamiento infantil, el desarrollo de las capacidades de percepción, observación y comunicación, es un espacio donde los niños y niñas puede hablar de sus sentimientos, inquietudes, emociones y temores, y pueden conocerse frente al mundo desde sus pinturas u objetos de creación, así como frente a los posibles espectadores. (Chaparro, et al., 2018, pp.191-192)

¿Cómo se encuadra el arte en la escuela?

La Educación Artística

Marco legislativo

Hasta aquí se ha enfatizado en lo beneficioso que puede llegar a ser el arte en la vida de los niños y las niñas y la importancia de su plena y justa inclusión en el sistema educativo. Actualmente, la asignatura de Educación Artística – dentro de la educación formal – es el contacto más directo que tienen los niños y las niñas con el mundo del arte, y es a través del currículo donde se pueden observar los criterios, los procedimientos y los objetivos por los cuales se rige esta asignatura dentro del sistema educativo.

En este caso, se hablará de la LOMCE y la LOE con el fin de estudiar de manera breve cómo afectan los cambios de esta ley educativa a la posición de la educación artística en Educación Primaria. Después, a nivel autonómico, se estudiará el Currículo.

La ley Orgánica 8/2013, 9 diciembre, es la cuarta reforma global de la estructura del sistema educativo desde la Ley General de Educación de 1970. Su aprobación tuvo lugar en el Congreso de los Diputados el 28 de noviembre de 2013 y ha sido publicada en el BOE nº 295, 10 diciembre de 2013. (Ley Nº 295, 2013)

Dentro de las modificaciones propuestas por la LOMCE, la Educación Artística, constituida por Educación Plástica y Educación Musical, quedaría relegada a asignatura específica en Educación Primaria, sufriendo una reducción de carga horaria. En Canarias se destinan cuatro sesiones semanales de 45 minutos para la asignatura global para los cursos 1º, 2º y 5º y tres sesiones para los cursos 3º, 4º y 6º; un número bastante mayor al compararse con otras CCAA, como Madrid, que únicamente destina 9 horas semanales a Educación Musical, desapareciendo la Educación Plástica (FETE-Enseñanza, 2014).

Marco curricular

A nivel autonómico, el currículo de las diferentes áreas de la etapa de la Educación Primaria es el establecido en el Decreto/89/2014 de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias (Gobierno de Canarias, 2014).

Según la consejería de Educación del Gobierno de Canarias (2014), dentro del Currículo en el área de Educación Artística se comprende tanto la Educación Plástica como y la Educación Musical. En este caso se abordarán los aspectos dedicados a la Educación Plástica. El principal objetivo de la asignatura es desarrollar la sensibilidad estética y despertar en el alumnado el disfrute hacia la experimentación de la creación artística. Que descubran y realicen, tanto de manera individual como en grupo, procesos creativos que contribuyan de forma gradual a la construcción de su propia identidad y a la búsqueda de las diferentes maneras de

expresarse a través del arte. Y, por último, fomentar el disfrute de las manifestaciones artísticas, formándose como un público sensible con opinión y juicio crítico.

Los contenidos de la Educación Plástica se encuentran divididos en tres bloques: “Expresión Artística”, “Educación Audiovisual” y “Dibujo geométrico”. Los criterios de evaluación de cada curso se especifican por bloques.

Dentro de todos los elementos curriculares se valora la aplicación de los procesos creativos del alumnado en diferentes situaciones y contextos que pongan en juego las diferentes *Competencias*. A continuación se expondrán las aportaciones de la Educación Artística en cada una de las competencias:

- ✚ *Comunicación Lingüística (CL)*: Extensión de la capacidad comunicativa y de interacción, a través del lenguaje no verbal, la atención, audición, memoria musical y fotográfica.
- ✚ *Competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT)*: contribuye a la comprensión e interpretaciones de escenas en el espacio, desde distintas perspectivas, así como la construcción de formas a través de diferentes representaciones.
- ✚ *Competencia digital (CD)*: acercamiento a la tecnología y programas de informáticos para la creación, grabación y comunicación artística. Se ocupa del análisis del uso simultáneo de los códigos artísticos en los diferentes medios (cine, televisión, publicidad, prensa...)
- ✚ *Aprender a aprender (AA)*: contribuye a un aprendizaje cada vez más eficaz y autónomo mediante sus propios procesos creativos, donde se valora la capacidad de autoevaluarse como clave para el avance y satisfacción con los propios logros y el interés por la búsqueda de soluciones versátiles y originales.
- ✚ *Competencias sociales y cívicas (CSC)*: se valora la capacidad de comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos sociales y culturales. Aportaciones en el desarrollo de la percepción del individuo en relación a su capacidad para influir en lo social y elaborar argumentaciones basadas en la observación.
- ✚ *Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE)*: contribuye a la mejora de la capacidad para crear y gestionar proyectos artísticos, individualmente y en

equipo, asumir riesgos creativos e interpretativos, y desarrollar la responsabilidad y el sentido crítico.

- ✚ *Conciencia y expresiones culturales (CEC)*: influencia directa, en la capacidad de creación de la identidad, de expresar creativamente ideas y emociones propias, capacidad de percibir, comprender y enriquecerse con las producciones del mundo del arte. Capacidad de imaginar y realizar producciones que supongan la recreación, innovación y transformación.

En función a los Contenidos:

- ✚ **Expresión Artística**: incluye habilidades y destrezas artísticas que inciden en la observación y crítica, planificación y ejecución, de las obras de arte o composiciones artísticas.
- ✚ **Educación Audiovisual**: estudio de la imagen en todas sus manifestaciones, visual y audiovisual en que cobra gran relevancia las aportaciones que las tecnologías de la información y la comunicación realizan al mundo de la imagen.
- ✚ **Dibujo Geométrico**: desarrollo de la concepción espacial desde un punto de vista gráfico, conceptos ya adquiridos desde la asignatura de Matemáticas en el apartado de geometría aplicada.

Se entiende que desde el Currículo de la asignatura, se valoran todos estos aspectos y se enfatiza en un papel activo del arte en el proceso educativo del niño y la niña. Sin embargo, ¿se corresponden los objetivos del currículo con la puesta en marcha de cada sesión?, ¿el proceso de enseñanza- aprendizaje es eficaz?, ¿la propuesta curricular se materializa en las aulas?, ¿se aborda la enseñanza de la asignatura desde una perspectiva social y cultural?, ¿el tiempo que se destina es suficiente para cumplir con todos los objetivos y generar un aprendizaje de calidad?

**¿El Currículo enfatiza la relevancia de la Educación Artística?
¿Se encuentran obstáculos en la puesta en marcha del currículo en las
clases?**

Aportaciones de algunos autores

Se observa que en Canarias, la Educación Artística tiene más presencia en la escuela en comparación con otras comunidades, y que los objetivos que se persiguen desde el currículo se orientan a un desarrollo integral del niño y la niña.

Además, los contenidos a enseñar en cada curso se adaptan al nivel madurativo del niño. En cada uno de los tres bloques se trabajan y se evalúan aspectos como el descubrimiento de las relaciones de representación, el reconocimiento de los colores, observación y representación del espacio de forma realista, desarrollo de la proporción y de figuras geométricas tridimensionales, etc. Todas estas capacidades se encuentran especificadas en las fases del desarrollo del dibujo infantil.

En la comunidad académica se están estudiando las problemáticas relacionadas con el arte. Esto se puede observar en las memorias, artículos, trabajos de investigación y opiniones de artistas, que son publicadas en medios poco valorados. Por lo tanto, las finalidades y principios pedagógicos del proyecto educativo institucional deben constituirse en un marco desde el cual lo artístico adquiere sentido educativo.

Maeso (2003) afirma:

Aunque los programas oficiales planteen una visión más actual y disciplinar de la Educación Artística las teorías e investigaciones (...) que se han desarrollado en los últimos años, (...) siguen sin tener un calado en la práctica de las escuelas. En la actualidad muy pocas las escuelas que han hecho un esfuerzo por dignificar la enseñanza en las Artes Visuales y dedicarles la atención que se merecen en el contexto educativo, y cuando lo han hecho ha sido con unas grandes dosis de voluntarismo y prácticamente sin apoyo institucional. (p.245)

Aunque el año en el que se exponen estas palabras queda un poco lejos de la actualidad, se podrían extrapolar a la situación presente, pues no ha existido un avance destacado estos últimos años. Un factor determinante es la reducción de la carga horaria propuesta por la última ley educativa que hace que la Educación Artística no tenga un carácter obligatorio y por consiguiente no queda garantizada su enseñanza en las escuelas (Cabadas Maldonado, 2018).

María Acaso, una educadora destacada en el estudio de la Educación Artística, en su última obra "*Art Thinking*", critica algunas concepciones de la enseñanza artística en las escuelas. Acaso (2017) apunta que en el caso de la educación artística, los conocimientos que se reproducen están alejados de la realidad social de manera espectacular. El uso de materiales mudos, que no cuentan historias, ni crean significados, como la plastilina o los tubos de papel higiénico, son recursos que no componen nuestra realidad social, llena de plástico, poliéster y tecnología.

Acaso (2017) critica:

Cuando las artes visuales y la educación aparecen juntas es siempre para *hacer algo*: ese cenicero, ese collar de macarrones, la tarjeta de felicitación, el mural. Si no se produce un objeto parece que no es educación artística. (...) La *servidumbre del objeto* convierte al objeto en poseedor de una serie de características: ha de realizarse en poco tiempo, con materiales que funcionen rápidamente y sean baratos. (...) Todas estas condiciones condenan a la educación artística a la simplicidad, borran todas posibilidades de llevar a cabo un ejercicio intelectual, mediante el que enunciar una idea a través del lenguaje audiovisual y, por tanto, borran toda posibilidad de elaborar un discurso (p.75).

En este sentido, otro de los estudiosos más destacado de la Educación Artística – Elliot W. Eisner – reivindica la dedicación temporal prolongada para un desarrollo eficaz de las habilidades artísticas. Es importante no concebir el aprendizaje de actividades como una mera colección de eventos independientes en los que van a trabajar los niños, puesto que la carencia de continuidad impide el desarrollo y refinamiento de las habilidades necesarias para poder utilizar el material como un medio de expresión (Eisner, 1995).

Giráldez (2007) afirma que las artes dentro de los sistemas educativos se encuentran relegadas e infravaloradas y ese problema se deriva del hecho de que no se considera que las artes tengan un valor de supervivencia.

Generalmente se piensa que en la sociedad actual necesitamos el lenguaje, las matemáticas y la ciencia, pero no las artes. Esto se evidencia en la relevancia que se proyecta en las evaluaciones de las competencias matemáticas, lingüísticas y ciencias, en tercer y último curso. Giráldez (2007) apunta el valor que se le da a un aprendizaje de calidad de las matemáticas, lengua o ciencias y por el contrario afirma que existe un “analfabetismo artístico” que se tolera o incluso es aceptado con diferencia. “Prueba de ello es que todavía es necesario argumentar ante la sociedad la necesidad y el valor de la educación artística” (Aguirre, 2005, p.52).

Se finalizará con algunos argumentos que se consideran capitales para entender las dificultades de materializar un currículum de educación artística. Aguirre (2005) manifiesta:

- I. La concepción mitificada que popularmente se tiene del arte y los artistas, considerando a los artistas con un “don natural” y que por ende, desde las autoridades educativas hasta las familias, se deduce que la educación artística tiene una importancia escasa y marginal en la vida de la gente corriente.
- II. El tipo de valoración que se hace de las artes en relación con otros saberes. Las artes son concebidas más como una cuestión meramente lúdica, es decir “inútil”.
- III. La formación del profesorado, gestado por la falta de valoración social de la formación artística, que incide en una escasa presencia curricular, que incide en una escasa atención y profesionalización de los educadores, que incide en la escasa formación de la sensibilidad artística y así hasta el infinito.
- IV. La propia definición y clarificación del objeto de estudio y su ubicación en el mapa y la precariedad de la investigación en educación artística.

CONCLUSIONES

Desde el estudio del desarrollo del dibujo infantil como recurso emergente de comunicación de los niños y las niñas, la psicología se ha involucrado de lleno en las posibles influencias del arte infantil en la búsqueda de la identidad, las formas de expresión y la capacidad de percepción, entre otros. Queda reflejado que el arte en la infancia puede estudiarse desde la psicología educativa como herramienta que fomente un aprendizaje basado en una indagación cualitativa en la que interviene la sensibilidad, se estimula la imaginación, se potencia la capacidad crítica de la propia creación, se fomenta el disfrute del proceso a través de la experimentación, contribuye a la creación de formas distintas de comunicación y expresión y se impulsa al niño y la niña a una experiencia perceptiva y estética del entorno, que difícilmente se llega a estimular desde otras áreas.

Las escuelas son el lugar dónde los niños y las niñas pasan la mayor parte de su día a día y por ende de su infancia. El contexto socio cultural de las escuelas, las relaciones interpersonales tanto con el profesorado como con el resto de compañeros y compañeras, las normas del centro, los procesos de enseñanza-aprendizaje, los valores que se promuevan y todo el conglomerado que forma una escuela, son todos aspectos determinantes en el desarrollo de los niños y niñas; la escuela y lo que fomenta tienen, pues, parte de responsabilidad en la capacidad del niño para enfrentarse a las futuras experiencias y demandas de la vida.

Desde esta revisión se reivindica un papel activo e indispensable de la Educación Artística en las escuelas y sus aportaciones en el desarrollo personal, con el fin de potenciar un crecimiento más rico y completo. Partiendo de esta base, se justifica que la posición de la asignatura dentro del sistema educativo sea justa y relevante. Sin embargo, desde el marco legislativo actual se ofrece una Educación Plástica con una carga horaria reducida, quedando así en segundo plano y llegando a convertirse en prescindible en algunas Comunidades.

Tras la revisión de literatura se puede observar que esto es algo que lleva produciéndose durante toda la historia de la Educación Artística, y es una problemática que exponen numerosos estudiosos del ámbito. La Educación Artística

no debería estar destinada únicamente a personas con talento artístico; no debería ocuparse exclusivamente de la creatividad; no debería limitarse a la creación de manualidades con materiales repetitivos; no es un aprendizaje inútil para la vida y no debería de requerir una continua justificación argumentando la necesidad y el valor de la misma.

Cabe añadir que para complementar este estudio, sería idóneo una investigación de la realidad de las aulas en colegios públicos de Canarias, con el fin de observar y analizar detalladamente la puesta en marcha de las clases y el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como sería interesante llevar acabo entrevistas a equipos educativos y a familias sobre el conocimiento de la asignatura y su relevancia en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas.

Propuestas de investigación

La investigación en Educación Artística es un campo todavía reciente e incipiente. Desde la psicología educativa se apuesta directamente por una investigación de calidad orientada a los procesos de enseñanza y aprendizaje que componen la enseñanza del arte en las clases, con el fin de indagar sobre qué metodologías o modelos son los más eficaces para un aprendizaje acertado de la materia, así como a investigar sobre las claves para aumentar la motivación hacia la asignatura y generar un interés más experimental que ocioso.

Se apuesta por ampliar la investigación en los aspectos cognitivos del desarrollo del proceso de creación y cómo estos afectan a la adquisición de conocimiento de otras materias.

En el mundo en el que vivimos, los niños y las niñas son capaces de interactuar con el ordenador, y demás dispositivos tecnológicos, incluso antes de aprender a escribir y reconocer los signos gráficos (Álvarez Rodríguez, 2005). Esto abre la puerta a numerosas oportunidades en materia de Educación Plástica y Visual, de cara a la integración de contenidos sobre la cultura y lenguaje visual y los procesos de creación y análisis de imágenes. Por este motivo, se considera la

Educación Plástica y Visual como una herramienta de investigación muy potente en relación a estos aspectos y sus repercusiones educativas.

Por último, se destaca la necesidad urgente de una educación pública, formal y no formal, propuesta desde una perspectiva de género, dónde se cuestiona la cultura del arte y las obras artísticas desde una mirada feminista y la reflexión y los estudios sobre la presencia femenina en el mundo del arte, académico e intelectual.

REFERENCIAS

- Acaso López-Bosch, M., & Megías Martínez, C. (2017). *Art Thinking Cómo el arte puede transformar la educación* (1st ed.). Barcelona, España: Paidós.
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y Prácticas en Educación Artística*. Barcelona, España: Octaedro.
- Álvarez, Rodríguez, D. (2005) Educación Artística "Online": La investigación del aprendizaje artístico basado en la web. En Marín Viadel. R (Ed.), *Investigación en Educación Artística* (pp. 325-351). Granada, España: Manuales Major.
- Amijos Acosta, R., Herrera Rivas, K. (2016). Apreciación artística. Herramientas interdisciplinarias para un desarrollo cognitivo en la educación. *INNOVA 1* (12) pp. 29-34.
- Arnheim, R. (1998). *El pensamiento visual*. Barcelona, España: Paidós.
- Cabadas, Maldonado, V. (2018). La Educación Artísticas como garantía de la inclusión educativa en Educación Primaria. Estudios comparados entre los currículums de Irlanda y España. *Educación Comparada*. Conferencia llevada a cabo en el XVI Congreso Nacional de Educación Comparada de Tenerife, España.
- Chaparro Cardoso, S., Chaparro Cardoso, E., Prieto Acevedo E. (2018). El arte en un acto sensible: el niño en procesos creativos. *Calle14: revista de investigación en el campo del arte*, 13 (23), 186-196.
- Eisner, W. E (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Elichiry, N.E., Regatky, M. (2010). Aproximación a la Educación Artística. *Redalyc*, 17, 129 -134.

Esquivias Serrno, M.T. (2004). Creatividad: Definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 1-17.

Fete-Ugt Enseñanza (2014). *Distribución horaria semanal por cursos y materias en Educación Primaria. Implantación LOMCE por Comunidades Autónomas*.
Descargado de
http://www.fespugt.es/images/PDF/ensenanza/kh4xyjsy_rwu.pdf.

Gardner, H. (1995). *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós.

Giráldez Hayes, A., (2007). *Competencia cultural y artística*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Gobierno de Canarias. (2014). *Boletín Oficial de Canarias*. (156). Recuperado de:
https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/curriculo-primaria/Anexoll_Primaria_Educacion_Artistica.pdf.

Ley Nº 295. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>.

López Bargados, A., Hernández, F. y Barragán, J.M. (1997). *Encuentros del arte con la antropología, psicología y pedagogía*. Barcelona, España: Angle Editorial.

Lowenfeld, V. y Brittain, L.W. (1961). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires, Argentina: Cincel-Kapelusz.

Marín Viadel, R. (Coord.), Álvarez Rodríguez, D., Escaño González, C., Maeso Rubio, F., Roldán Ramírez, J. (2003). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid, España: Pearson Educación.

Matthews, J. (2002). *El arte de la infancia y la adolescencia*. España, Barcelona: Paidós.

Muñoz, A., Marín Ibañez, R., De la Torre Saturnino, R. (1991). *Manual de la creatividad: aplicaciones educativas*. Barcelona, España: Vicens Vives.

Palacios, J., Cubero, R., Luque, A. y Mora, J (2000). Desarrollo físico y psicomotor después de los 2 años. *Desarrollo Psicológico y Educación* (pp. 193-197). Madrid, España: Alianza Editorial.