UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

La plástica y el medio ambiente: propuesta de instrumentalización metodológica de la educación artística en infantil y primaria y su interacción en el desarrollo curricular

Autor: Guerra Cabrera, Juana Isabel

Directores: Francisco Aznar Vallejo y María Victoria Batista Pérez

Departamento de Dibujo, Diseño y Estética

Departamento de Dibujo, Diseño y Estética
Universidad de La Laguna

"La Plástica y el medio ambiente: Propuesta de instrumentalización metodológica de la Educación Artística en Infantil y Primaria y su interacción en el desarrollo Curricular"

Memoria que presenta la licenciada
Juana Isabel Guerra Cabrera
para optar al grado de doctora,
bajo la dirección de:
Dr. D. Francisco Aznar Vallejo
Dra. D.ª M. ª Victoria Batista Pérez

La Laguna, Febrero de 2001

AGRADECIMIENTOS

Quiero hacer constar mi profundo agradecimiento a los directores de esta Tesis. Al Dr. D. Francisco Aznar Vallejo, que me guió y orientó en todo momento en el trabajo, organizando y apoyando las ideas que aquí se exponen. A la Dra. D.ª María Victoria Batista Pérez, que igualmente me ofreció su tiempo, sus conocimientos y su apoyo constante.

A los dos reitero mi profunda gratitud, pues sin sus continuos consejos y contribuciones esta memoria no habría llegado a su fin.

ÍNDICE

NOTA ACLARATORIA 1

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN 3

I.1. ORIGEN Y MOTIVACIÓN DEL TRABAJO 5

I.2. TEMA DE ESTUDIO 8
I.2.1. ANTECEDENTES 10
I.2.1.1. EXPERIENCIAS PERSONALES 10
I.2.1.2. EXPERIENCIAS DE OTROS 12
I.2.2. FUENTES CONSULTADAS 14

I.3. INTERÉS Y FINALIDAD DEL ESTUDIO 15

CAPÍTULO II. FUNDAMENTOS. PROPUESTA DE TRABAJO 17

II.1. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA A TRATAR 20

II.2. INTERÉS Y JUSTIFICACIÓN 22

II.3. VALOR Y PROYECCIÓN SOCIAL 23
II.3.1. VALOR Y PROYECCIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA 25

II.4. FINALIDAD DEL TRABAJO 26

II.5. NUESTRA HIPÓTESIS: TESIS PRINCIPAL 27
II.5.1. HIPÓTESIS DE TRABAJO 28

CAPITULO III. HACIA LA DEFINICIÓN DE UN MARCO METODOLÓGICO DE REFERENCIA 29

III.1. GÉNESIS EN LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA 30

III.2. ARTE Y EDUCACIÓN. APROXIMACIONES EN LA HISTORIA 40
III.2.1. DEFENSORES DE LAS ARTES PLÁSTICAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE 51
III.2.2. EL PAPEL DE DIBUJO EN LA ESCUELA NUEVA 62

III.3. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA 69
III.3.1. LA ENSEÑANZA DEL DIBUJO. ANTECEDENTES 69
III.3.1.1. PLANTEAMIENTOS DE LA PEDAGOGÍA DEL DIBUJO 72
III.3.2. DESARROLLO DE LA AUTOEXPRESIÓN 78
III.3.3. PLANTEAMIENTOS ACTUALES 85

III.4. MODELOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO 92

III.5. FUNDAMENTOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE 101
III.5.1. EL ARTE COMO INSTRUMENTO Y COMO FIN EDUCATIVO 101
III.5.2. EL MEDIO COMO ENRIQUECIMIENTO Y DESARROLLO CULTURAL. CONSERVACIÓN DEL ENTORNO 106
III.5.3. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL AULA 110

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA Y ESQUEMA DE LA INVESTIGACIÓN 117

IV.1. ORGANIZACIÓN GENERAL DEL TRABAJO 118
IV.1.1. METODOLOGÍA DEL TRABAJO EN LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN-ACCCIÓN 120
IV.1.2. ESTUDIOS DE LA PRIMERA ETAPA 124
IV.1.3. PLAN INICIAL DEL TRABAJO 126
IV.1.4. ESTUDIOS DE LA SEGUNDA ETAPA. DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN 127
IV.1.5 PLAN DEFINITIVO DE TRABAJO 129
IV.1.5.1 LA POBLACIÓN DE ESTUDIO 131
IV.1.6. ESTUDIOS DE LA TERCERA ETAPA 135

IV.2. PRINCIPALES FUENTES DE DOCUMENTACIÓN 137
IV.2.1. CONTACTOS Y COLABORACIONES 143

IV.3. RECOGIDA DE DATOS 146
IV.3.1. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS 147
IV.3.1.1. PROTOCOLOS CERRADOS 148
IV.3.1.1.1. DESARROLLO DE LAS ENTREVISTAS 163
IV.3.1.2. CUESTIONARIOS 164
IV.3.1.3 TEST DE ACTITUDES 170
IV.3.1.4. GRABACIONES 175
IV.3.1.5. DIARIO DE LA INVESTIGADORA 176

CAPÍTULO V. ANÁLISIS DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN Y PROBLEMÁTICA 177

V.1. SUPUESTOS Y HECHOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO 179
V.1.1. REFORMA EDUCATIVA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO 180
V.1.2. PROBLEMÁTICA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO 183

V.2. CAMBIOS CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA 187
V.2.1. CAMBIOS CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA 187
V.2.2. CAMBIOS CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO 190

V.3. PLANTEAMIENTOS METODOLÓGICOS EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA. 196

V.4. PLANTEAMIENTOS METODOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA 200
V.4.1. ESTUDIO SOBRE OPINIONES DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA OBLIGATORIA 203
V.4.2. ESTUDIO SOBRE ACTITUDES DEL ALUMNADO DE ENSEÑANZA OBLIGATORIA 212

CAPÍTULO VI. CONFIGUARACIÓN DEL TALLER DE PLÁSTICA Y SU DESARROLLO EN LOS DISTINTOS ESTUDIOS 221

VI.1. ANÁLISIS DE LOS ESTUDIOS DE LA PRIMERA Y SEGUNDA ETAPA 223
VI.1.1 PRIMERA ETAPA 224

VI.1.2 SEGUNDA ETAPA....236

VI.2. TERCERA ETAPA: DESARROLLO DE LA PROPUESTA DEFINITIVA 252
VI.2.1. PREDISEÑO DE LA PROPUESTA DEFINITIVA 254
VI.2.2. VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA DEFINITIVA 256
VI.2.2.1. FASE FORMATIVA 257
VI.2.2.2. FASE PRÁCTICA 261
VI.2.3. EVALUACIÓN DEL PROCESO ARTÍSTICO PERSONAL
Y SU INFLUENCIA EN LA PROPUESTA DEFINITIVA 263

CAPÍTULO VII. PROPUESTA METODOLÓGICA: TALLER DE PLÁSTICA.... 265

VII.1. CONCEPTUALIZACIÓN 267
VII.1.1. DEFINICIÓN DE TALLER DE PLÁSTICA 268
VII.1.2. CONCEPTOS METODOLÓGICOS 273
VII.1.3. OBJETIVOS DEL TALLER DE PLÁSTICA.... 276

VII.2. FUNDAMENTOS.... 280

VII.3. BASE FORMATIVA DEL PROFESORADO.... 284
VII.3.1. NÚCLEO FORMATIVO.... 286
VII.3.2. PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.... 290
VII.3.3. PROGRAMA FORMATIVO.... 292
VII.3.3.1. EJEMPLO DE PROGRAMA PARA LA FORMACIÓN INICIAL.... 297
VII.3.3.2. EJEMPLO DE PROGRAMA PARA.
LA FORMACIÓN PERMANENTE....307

VII.4. INSTRUMENTALIZACIÓN DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE.... 311
VII.4.1. FORMULACIÓN DE OBJETIVOS.... 315
VII.4.2. SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS
ELEMENTOS DE CONTENIDO.... 320
VII.4.3. ORGANIZACIÓN E INFRAESTRUCTURA.... 330
VII.4.3.1. MATERIALES Y PROCEDIMIENTOS ARTÍSTICOS 338
VII.4.3.2. RECURSOS METODOLÓGICOS 343
VII.4.3.3. TEMPORALIZACIÓN Y ESPACIOS 352
VII.4.4. EVALUACIÓN.... 356
VII.4.5. CONTEXTUALIZACIÓN.... 361

VII.5. EL CENTRO DE INTERÉS EN LA UNIDAD DE APRENDIZAJE.... 371

VII.6. FASES DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE.... 376

CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS..... 379

VIII.1. CONFIRMACIÓN DE LAS HIPÓTESIS.... 385

VIII.2. CONCLUSIONES GENERALES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS....384

**VIII.3. ALGUNAS SUGERENCIAS PARA
POSTERIORES INVESTIGACIONES Y TRABAJOS**.... 386

CAPÍTULO IX. BIBLIOGRAFÍA..... 389

NOTA ACLARATORIA

Este trabajo que presentamos para optar al grado de doctora consta de una Memoria titulada: "La Plástica y el medio ambiente: Propuesta de instrumentalización metodológica de la Educación Artística en Infantil y Primaria y su interacción en el desarrollo Curricular", que constituye la parte central de la misma y se organiza en torno a nueve capítulos.

Se adjunta también a esta Memoria, tres Apéndices denominados:

Apéndice I: DATOS ESTADÍSTICOS
Apéndice II: TALLERES
Apéndice III: CATÁLOGO*

* El Apéndice III, denominado Catálogo, constituye la información gráfica y visual en imágenes referidas a los talleres realizados en el proceso y desarrollo de la Tesis que nos ocupa, y no se adjuntan en la presentación de esta trabajo, por razones de espacio y porque no afecta a su lectura, al estar también organizados estos talleres en el apéndice II de manera más completa y en forma de texto escrito.

CAPÍTULO I.
INTRODUCCIÓN

En esta Memoria se intenta presentar los resultados de un proceso docente e investigador, cuya trayectoria concluye con la conformación de una propuesta metodológica, en lo que a la Formación del Profesorado de Educación Infantil y Primaria, en Educación Plástica, se refiere.

En este trabajo se refleja un interés personal por una formación permanente, frente a la incesante demanda de una renovación didáctica basada en los resultados del proceso investigador. En todo momento, nos hemos inclinado por una enseñanza activa, preocupados ante la necesidad de fomentar la formación del profesorado en la construcción del conocimiento mediante un proceso de inmersión en el aprendizaje.

Nuestra propuesta se estructura a través de talleres artísticos, teniendo en cuenta los espacios físicos y temporales que a las asignaturas de Expresión Plástica y de Dibujo son dedicados en los centros, tanto en los de Formación del Profesorado como en los de Educación Infantil y de Primaria. Sin olvidarnos del asesoramiento del profesorado en activo, ante el desconocimiento que tiene a la hora de integrar en las programaciones de aula las actividades artísticas.

Proponemos una manera de entender la enseñanza-aprendizaje de la Educación Plástica en la formación inicial y permanente del profesorado. Abordando nuestra propuesta desde una perspectiva investigadora que incorpora los aspectos epistemológicos de la disciplina, el entorno como punto de partida y los principios constructivistas del aprendizaje.

Nuestra meta de investigación, situada en el nivel docente, ha sido proporcionar al alumnado universitario y al profesorado en activo una propuesta metodológica y unos recursos didácticos para desarrollar una Educación a través del Arte, en la que se tenga en cuenta el entorno natural, histórico y social del alumnado.

I.1. ORIGEN Y MOTIVACIÓN DEL TRABAJO

El origen de esta propuesta de trabajo surge de la propia trayectoria profesional y artística. El quehacer docente, primero como profesora de EGB, y posteriormente como profesora universitaria en la Formación del Profesorado, va ligado al desarrollo creativo personal en el ámbito de las Artes Plásticas.

Ambas trayectorias han generado en su recorrido un proceso investigador basado en una retroalimentación que morfológicamente constituye un sólo cuerpo de doble vertiente:

VERTIENTE DIDÁCTICA ◄► VERTIENTE ARTÍSTICA

Mencionamos a continuación las experiencias realizadas en un orden cronológico:

- Procesos de enseñanza-aprendizaje en Educación Artística con alumnado de 4 a 16 años.

- Diseño, desarrollo y evaluación de asignaturas de Educación Artística para la formación del profesorado de EGB del plan de estudios de 1971.

- Diseño, desarrollo y evaluación de materiales curriculares para la Educación Artística en la etapa infantil y primaria de la formación de maestro del plan 1991.

- Desarrollo de procesos creativos personales y su relación con la docencia motivados por los elementos naturales y artísticos inmersos en nuestro hábitat natural y cultural.

- Inicio y configuración del Proyecto de Investigación dentro del marco investigador de la Cátedra de Metodología y Didáctica de las Bellas Artes,

en el Área de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universidad de La Laguna.

- Interacción de experiencias personales tanto artísticas como docentes, en el ámbito de las Artes Plásticas, dirigidas a la búsqueda de métodos para la formación del profesorado en la formación inicial y permanente.

La propuesta de nuestro trabajo es motivada a raíz de:

- Situarnos ante la responsabilidad de preparar y diseñar programas de formación inicial para el profesorado de Educación Infantil y Primaria.

- Hallarnos ante la necesidad de buscar un modelo que permitiera al docente de Educación Infantil y de Primaria articular en su programación de aula las actividades con las propias del área de Plástica, y que la instruccionalidad cultural y científica se transmitiera mediante un solo canal, el artístico, por el que se pudiera llegar a adquirir conceptos de las distintas materias curriculares, en el que la coordinación interdisciplinar se hace imprescindible:

  - Considerar la realidad educativa en la que nos encontrábamos inmersos y en la que no podíamos olvidar entre otros aspectos:

    - Escasas franjas horarias dedicadas a la impartición de la Plástica y temporalizadas en las jornadas escolares de modo arbitrario.

    - Escasos espacios físicos (ausencias de aulas especializadas).

En definitiva, encontrarnos ante un Sistema Educativo que pretende “la educación integral” y que olvida dotar a los centros y al profesorado de alternativas adecuadas, nos condujo hacia el compromiso de formular herramientas metodológicas que dieran soluciones a esta problemática. Lo que finalmente dio lugar a la configuración de este trabajo de Tesis Doctoral.

I.2. TEMA DE ESTUDIO

Determinadas las causas que nos motivaron a trabajar en una propuesta diferente y alternativa al modelo que veníamos viviendo en torno a la enseñanza de la Educación Artística, nos encontrábamos frente a la compleja delimitación del problema a tratar. En torno a ello, consideramos que debíamos concentrar el estudio en la Educación Artística y en su proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Lo cua,l nos ha llevado a diseñar estrategias metodológicas con el objetivo de lograr una Educación, sí, pero a través del Arte. Abordando el fin educativo y la integración de la Educación Artística en las enseñanzas escolares.

Por tanto, delimitamos el tema de estudio en lo que respecta a la Educación Artística en sí, y en lo que conlleva su proceso de enseñanza-aprendizaje:

Educación Artística:

- Consideraciones generales acerca de la Educación Artística. Autores y supuestos psicopedagógicos.
- La Educación Artística y su trayectoria histórica.
- La Educación Artística en los planes de estudio del título de maestro.

Enseñanza – Aprendizaje de la Educación Artística:

- Procesos de enseñanza-aprendizaje aplicados a través de nuestra docencia en la Enseñanza Obligatoria.

- Experiencias metodológicas recogidas a través de nuestra trayectoria docente en la formación del profesorado en:

    - El Título de Maestro
    - El Título de Cualificación Pedagógica (CCP), para licenciado en Bellas Artes
    - La Formación Permanente del Profesorado en activo

- Procesos de enseñanza-aprendizaje de la Educación Artística aplicados por profesionales de otros contextos educativos.

I.2.1. ANTECEDENTES

Aquí presentamos las experiencias previas, propias y ajenas, que han dado paso a este trabajo de investigación.

I.2.1.1. EXPERIENCIAS PERSONALES

Los contenidos artísticos, partiendo del entorno, centran nuestra labor educativa en la escuela. Desarrollamos actividades durante etapas diferentes de nuestra experiencia, que fluyeron integradas en las programaciones de centro, mediante los siguientes ejes:

- El lenguaje gráfico y la Educación Artística
- El Medio Artístico, Social, Cultural...
- La figura humana como el entorno intrínseco y más inmediato al alumnado

Dichos trabajos se pueden definir dentro de un marco eminentemente práctico apoyado en un aprendizaje significativo y contextualizado en un taller de Expresión Plástica para la formación del conocimiento del alumnado de Preescolar, Primaria y Secundaria. Posteriormente se retoman estos talleres como modelos para desarrollar la enseñanza del alumnado universitario del título de maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria.

A continuación relacionamos los trabajos más significativos desarrollados directamente con alumnado de EGB:

- Taller de Expresión Plástica y Tecnología en la *Semana Cultural del Colegio Público Nuestra Señora del Coro*. (La Verdellada. La Laguna). (Cursos.1984-1985 y 1985-1986 [1]).

- Decorados y montajes de la obra teatral: *La Venganza de Don Mendo*, de Pedro Muñoz Ceca. (Paraninfo de la Universidad de La Laguna. Facultad de Matemáticas) (1984).

- Coordinación y realización de alfombras en la calle en conmemoración de la festividad del *Corpus Christi* en La Laguna. (Cursos 1985-1986 y 1986-1987 [2]).

- Experiencia Interdisciplinar sobre modos de representación en el espacio proyectivo. (La Laguna 1985 [3]).

Estas experiencias realizadas sirvieron para fomentar la formación inicial y permanente del profesorado. Con el profesorado en formación inicial se han realizado talleres similares a estos de EGB [4].

Con el profesorado en activo se realizaron en el marco de las Escuelas de Verano de Canarias los siguientes seminarios [5]:

- Las Artes Plásticas en la Escuela (1984)
- El movimiento en Plástica (1985)
- Objetivos de Expresión Plástica en el Ciclo Inicial y Medio (1986)
- Tratamiento del mural de Plástica en la Escuela (1986)

[1] Véase apéndice II: Talleres pág. 5
[2] Véase apéndice II: Talleres pág. 96
[3] Véase apéndice II: Talleres pág. 13
[4] Véase apéndice II: Talleres págs. 96,101 y 187
[5] Véase apéndice II: Talleres pág. 27

I.2.1.2. EXPERIENCIAS DE OTROS

En nuestro trabajo inicial hemos recibido diversos enfoques proporcionados por los siguientes profesionales:

Bisquert [6] nos ofrece las posibilidades de conocer mejor la creatividad infantil, la motivación hacia una educación por el arte y lo que es fundamental, cómo organizar espacios y cómo estructurar los distintos temas adecuando las actividades sin dejar de considerar soportes materiales, procedimientos artísticos afines a los escolares y al entorno del que proceden. Nos ofreció, desde el punto de vista práctico, una visión que hasta el momento no habíamos visto en otros enseñantes, por lo que nos sirvió de base para proponer y organizar el taller de Educación Artística y defenderlo ante la comunidad educativa en la que nos encontrábamos. Fue muy interesante conocer estos talleres, porque nos proporcionó una idea clara sobre la elección y adquisición de materiales que siempre ha sido una tarea compleja cuando no existe suficiente infraestructura económica que la sustente. Asimismo, cómo organizar las programaciones de las actividades y cómo debía ser el papel del profesorado en el proceso de sus alumnos, cómo guiarlos y cómo crear ambientes apropiados donde la motivación tenía que ser la protagonista, ante todo.

Tonucci [7] nos aportó la visión política y social que tiene la escuela como institución. Las escuelas de barrio y las escuelas medias son concentradas en una única institución experimental. De este modo se asegura una experiencia unitaria desde los tres a los catorce años, que permite superar los diversos niveles escolares fraccionados existentes en aquel momento. Estas iniciativas educativas como los objetivos y el porqué de una estructura escolar nueva nos la presentó poniendo de manifiesto una alternativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje donde es fundamental que el niño sea capaz de expresar lo que siente y sabe de su realidad. Esta alternativa surge para paliar las deficiencias

[6] BISQUERT, A.: *Las Artes Plásticas en la Escuela*. INCIE. Madrid. 1977.
[7] TONUCCI, F. : *A los tres años se investiga.* Avance, Barcelona. 1977.
TONUCCI, F. : *La escuela como investigación*. Reforma de la escuela. Barcelona. 1983.

de las actividades utilizadas hasta el momento, donde la única actividad gráfica era frecuentemente orientada sólo hacia la pre-escritura. Además, nos dice " La escuela que estaba rígidamente dividida en aulas, casi siempre desconectadas, ligadas a la profesora de la clase, que tenía "sus niños", se abre y se articula en lugares comunes, talleres y laboratorios."

De las escuelas infantiles del "Comune di Reggio Emilia" llegan hasta nosotros mediante diferentes actas[8], los apuntes para una teoría pedagógica de la visión. A través de esta teoría conocemos más de cerca el valor y significado de la estructura escolar a la que hacía referencia Tonucci, pues no era exactamente una metodología en el sentido estricto de la palabra. Si se tratara de un "método", codificado y prescriptivo del término, sería cuestión de tomar distancias y de adoptarlo sólo instrumentalmente y con reservas, mas la promoción del bienestar y de la autonomía del niño, la confianza en sus recursos y la atención al tratamiento integral de la experiencia infantil marcan una estrecha conexión de finalidades entre la temática pedagógica en torno a la cual gira "la exposición" y el proyecto político que la ciudad de Reggio tiende a llevar a cabo con el concurso de voces diferentes.

[8] AA.VV.: *Lócchio se salta il muro.* Comune di Regio Emilia y Centro Cultural de la Villa de Madrid. 1987.

I.2.2. FUENTES CONSULTADAS

Un trabajo como el que se propone ha de apoyarse, no sólo en un estudio de las publicaciones, sino que en este caso ha sido necesario un contacto directo con centros escolares de Educación Infantil y de Primaria, Centros Universitarios de formación del profesorado, bibliotecas, Centros Educativos del Profesorado (CEP) y otros centros de documentación, de forma que las fuentes consultadas han sido muy diversas.

Consideramos de gran interés documental los contactos establecidos con los centros de profesores, centros de enseñanza y departamentos educativos de ámbito internacional, a través de entrevistas personales o por correspondencia. También hemos de tener en cuenta las ediciones de documentación legislativa respecto a la educación, las guías y recursos educativos, catálogos orientativos y otros materiales didácticos, que nos ha permitido un conocimiento bastante aproximado de las experiencias que en este campo se desarrollan.

Hemos recurrido a diversos medios de documentación, como las entrevistas al profesorado dentro de la Educación Infantil y de Primaria, el estudio *in situ* de diversos talleres artísticos y su registro fotográfico.

La asistencia a seminarios y congresos, que han supuesto un contacto directo con profesionales de nuestra área de conocimiento o de áreas afines que compartían intereses comunes con los que tuvimos la oportunidad de presentar y discutir resultados de nuestro trabajo.

De carácter bibliográfico, hemos analizado libros y artículos sobre Educación en general, metodología y educación, investigación y acción, corrientes pedagógicas, Patrimonio histórico cultural, Educación Artística y otras disciplinas complementarias; cuyos títulos más destacados se han agrupado dentro del capítulo de Bibliografía.

I.3. INTERÉS Y FINALIDAD DEL ESTUDIO

Los intereses que nos han movido a la realización y desarrollo de este trabajo de investigación han sido, principalmente:

- El abandono al que constantemente se ve sometida la impartición de la asignatura de Plástica, y la falta de recursos de todo tipo, ocasionan un panorama vacío y desalentador ante el cual no hemos podido quedar inertes.

- El desconocimiento del profesorado que imparte la materia de Plástica en los centros de Enseñanza Obligatoria, es tal, que nos compromete a paliar en la medida de lo posible las grandes lagunas que presenta el área en su docencia.

- El intento de colaborar frente a una perspectiva histórica poco alentadora que configura un mundo de hombres y mujeres que apenas se atreven a representar gráficamente cuanto ven o sienten, en la incertidumbre de no ser capaces de expresarse artísticamente.

La finalidad del estudio pretende presentar una Educación Artística que tenga como objetivo prioritario el favorecer el desenvolvimiento del ser humano a través del desarrollo de:

- Las capacidades sensoriales y perceptivas de apreciación del entorno, tanto natural como social, en cuyo caso se pretende que el alumnado aprenda y desarrolle las conductas propias generadas en torno al Arte.

- Las capacidades expresivas, con el ánimo de que pueda manifestar sus ideas y sentimientos a través de los diferentes lenguajes expresivos, accediendo a uno de los medios de información más poderosos sobre el entorno que rodea a las Artes Plásticas.

- Las capacidades creativas. Por todos es reconocida la creatividad como el objetivo propio de la Educación Artística. Sin embargo, ni esta es privativa de ningún área de conocimiento, ni tampoco la Plástica se limita a este único objetivo. Es más, la Plástica puede ser una propuesta interdisciplinar, ya que la creatividad constituye una forma de obtener el conocimiento, y favorece el desarrollo del currículo en el ámbito de la Educación.

Constituye nuestro principal propósito, ante todo, acercar a la escuela la esfera de la expresión creativa, sensitiva y estética. Como bien escribe la historia cotidiana en nuestras aulas, donde la faceta imaginativa del alumnado se niega continuamente, y se disfraza sustituyéndola por la información de datos, en su mayoría mal transmitidos, que poco tienen que ver con la capacidad emotiva de los educandos, relegada siempre al último lugar.

Los diversos apartados de este estudio se dirigen fundamentalmente a reflexionar sobre la actualidad de la Plástica en nuestras escuelas, y a proponer, soluciones que sean capaces de mejorar el presente. De esta forma, el objetivo de nuestro trabajo es analizar la situación que actualmente habita en los centros de Educación Infantil y de Primaria, y en el profesorado en formación, en relación con la Plástica, para proponer alternativas que ofrezcan las soluciones, tan viables como prácticas.

CAPÍTULO II.
FUNDAMENTOS.
PROPUESTA DE TRABAJO

Advirtiendo la problemática que presenta la Educación Artística en su transcurso escolar nos planteamos cómo abordar dicha situación que nos parece incoherente tal como está asumida por la comunidad Educativa. Respecto a este tema consideramos analizar los siguientes aspectos:

- Metodológicos
- Cambios Curriculares
- Infraestructura y Organización Escolar
- Formación del Profesorado
- Prejuicios de la Comunidad Educativa

METODOLÓGICOS

Las propuestas curriculares actuales abogan por una metodología de naturaleza investigadora que se apoya en los principios que fomentan a la educación integral con toda la responsabilidad que esto conlleva. Las

metodologías en el Área de Plástica que se llevan a la práctica actualmente, además de estar mal formuladas, en su mayoría carecen de bases didácticas y se intentan paliar con recetas y parches, lo que da lugar a criterios mal entendidos que pretenden cubrir espacios del horario escolar y aparentar de algún modo ante la comunidad educativa, que existe un cumplimiento en la

CAMBIOS CURRICULARES

Los cambios curriculares de la Educación Artística han propiciado un desajuste entre la demanda de implementación del Sistema Educativo y cómo se ha de formar al futuro profesorado de Enseñanza Obligatoria. Por tanto nos hemos encontrado con la necesidad de estudiar dichos cambios curriculares en las diferentes legislaciones de las enseñanzas no universitarias y universitarias.

INFRAESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Tal como se ha pretendido desarrollar la Educación Artística, no tiene cabida en un proyecto de centros educativos, ni en planes de estudio de la formación del profesorado de esta materia, por carecer de estructura y convencimientos afines a la legislación vigente.

Nos encontramos ante la problemática de formación inicial del profesorado, puesto que en la actualidad no se encuentra preparado para poner en práctica un proceso de enseñanza - aprendizaje a través de la Educación Artística, o lo que es peor, no sabe desarrollar programas donde estén incluidas las materias del Área de Plástica de la Enseñanza Obligatoria.

PREJUICIOS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Las consideraciones sobre la Educación Artística, desgraciadamente, son poco afortunadas en la población docente, y más aún en el medio familiar y social del alumnado. Entre las concepciones equivocadas que hay de esta disciplina, nos encontramos con que ésta significa entre otros términos “pérdidas de espacio y tiempo” en una programación de aula. Sin lugar a dudas, este tipo de prejuicios entorpecen el desarrollo de una educación integral, motivos entre otros, por los que abordamos esta problemática. También el interés de encontrar vías para una formación integral, puesto que las orientaciones del Sistema Educativo actual, afortunadamente, así lo recoge.

Todo ello nos conduce a nuestra hipótesis que formularemos en el último

II.1. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA A TRATAR

Mediante el análisis de la realidad educativa en Canarias, que es el ámbito concreto en el que nosotros hemos trabajado, encontramos en los programas escolares una situación de descrédito acerca de la aplicación de la Plástica como materia educativa a pesar de su integración en el currículo de la Enseñanza Obligatoria. También la desorientación y abandono en lo que se refiere a infraestructura escolar y a organización de espacios propios para el desarrollo de esta disciplina, además de la escasa preparación y formación del profesorado en materia artística como a la que nos referimos, la Plástica, y por tanto la falta de iniciativas metodológicas en su aplicación didáctica.

A lo largo de nuestra trayectoria docente y con el desarrollo de actividades artísticas en diversos ámbitos de la Enseñanza Obligatoria y en la formación inicial y permanente del profesorado, hemos detectado la necesidad de un modelo de enseñanza que aglutine el desarrollo curricular, de un modo global en los primeros años de la Educación y de un modo interdisciplinar, en los posteriores niveles educativos de la etapa. Así se conseguiría la propia funcionalidad de la Educación Artística. Más tarde nos hemos encontrado que las Orientaciones Generales de la Ley Orgánica de Educación, así lo propiciaban.

Los primeros pasos en la búsqueda de este modelo de enseñanza nos situaban tímidamente ante el riesgo que suponía una acción “innovadora” para aquella política que envolvía el contexto educativo del momento. Nos animaban, sin embargo, las experiencias que íbamos descubriendo tanto a nivel personal como a través de fuentes bibliográficas y otros contactos, los cuales, más adelante, fundamentarían nuestro modelo didáctico. Vemos cómo la intención innovadora en torno a la Educación Integral basada en una Educación Artística no avanza. Ni tampoco el apoyo que ofrece la ley vigente es lo suficientemente explícito para permitir que ésta prospere. Por esto, nuestra intención fue investigar sobre la Metodología de trabajo más adecuada para potenciar el

Lenguaje Gráfico en una Educación Artística basada en un Proyecto Educativo Integral.

Para ello nos planteamos los siguientes interrogantes que reflejan los ámbitos de la problemática abordada: ¿Qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde?

Es el estudio de la Educación Artística en el contexto social y educativo.

- Consideraciones generales de la sociedad acerca de la Plástica
- Estudios acerca de la Plástica
- La Plástica en el Currículo de Educación Infantil y Primaria y su trayectoria

¿Cómo?, ¿Cuándo? y ¿Dónde? constituyen la organización del modelo de actuación y la especificación de los espacios y tiempos para desarrollar nuestro programa de trabajo.

- Configuración de una estructura metodológica en la búsqueda de soluciones.

¿Para Qué? Es la justificación sobre nuestros tres ámbitos de actuación:

- En la Enseñanza Obligatoria: Educación Infantil y Primaria
- En la Enseñanza universitaria
- En el Profesorado en activo

Todo ello se concreta en la búsqueda de un modelo alternativo para el proceso de enseñanza-aprendizaje fundamentado en la Educación Artística que responde a un Proyecto Educativo Integral.

II.2. INTERÉS Y JUSTIFICACIÓN

En nuestro tema de estudio, el taller de Plástica en Educación Infantil y Primaria, pretende demostrar que es el fluido arterial principal para poner en marcha un proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante desarrollos curriculares propios de estas etapas.

El taller de Plástica, interdisciplinarmente entendido, está capacitado para interactuar en la instrumentalización metodológica del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Infantil y Primaria.

Por tanto, consideramos al taller de Plástica como un instrumento metodológico, dentro de la concepción de una Educación Integral a través del Arte para desarrollar los currículos de Educación Infantil y Primaria.

El modelo que proponemos está orientado a atender al profesorado en su formación inicial y permanente. Además permite cubrir, las carencias que como docentes puedan presentar a la hora de desarrollar los proceso de enseñanza-aprendizaje.

II.3. VALOR Y PROYECCIÓN SOCIAL

Nuestra propuesta se basa en una metodología globalizadora e interdisciplinar porque favorece el desarrollo integral del alumnado, coincide con las expectativas que demanda la sociedad y desarrolla un currículo integral que no se limita a la adquisición de conceptos, sino que incluye otros aspectos, como la adquisición de valores y cambios de actitudes que van a repercutir en la mejora de nuestra sociedad .

Para llevar a cabo esta propuesta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tenemos antes que conocer la disponibilidad de su profesorado, y lo que es fundamental, hasta qué punto está dispuesto este colectivo a comprometerse con una enseñanza que requiere mayor sensibilidad hacia el cumplimiento de los objetivos educacionales demandados por la sociedad.

Puesto que el currículo tiene carácter integral, es necesario, ante todo, incidir durante la formación del profesorado en :

- El lugar que ocupa el Área de Plástica en el desarrollo del programa de Educación Infantil y de Primaria, y todo lo que esto implica en la

- Los elementos educativos básicos, desarrollados en diferentes temas transversales, y demandados por la sociedad actual, que atraviesan las diferentes áreas del currículo, sin discriminar al Área de Plástica. Estos elementos educativos responden a ejes como:

    - La educación moral y cívica.
    - La educación por la paz.
    - La educación para la salud.
    - La educación en la igualdad entre los sexos.

- Los elementos que configuran nuestra realidad y el acervo histórico y cultural al que están incorporados, en el marco de la sociedad Canaria.

Estos requisitos educativos mencionados no deben ser descuidados por el profesorado de Educación Infantil y Primaria. Partiendo de estas premisas, nuestra propuesta ofrece los instrumentos metodológicos que facilitan en el aula el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

II.3.1. VALOR Y PROYECCIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

La Educación Artística es un área del currículo que tiene identidad propia y posee a la vez una innegable influencia sobre el Proyecto Educativo Integral. Lo que parece indiscutible, es que la Educación Artística ha de tener un lugar importante dentro de los diferentes ciclos de enseñanza, en su papel interdisciplinar y globalizador.

La Educación Artística es un medio para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Potencia las capacidades de simbolización y de representación que influyen poderosamente en el aprendizaje de otros lenguajes, e impulsa las capacidades cognitivas y sensitivas produciendo satisfacción en la autonomía de la expresión.

II.4. FINALIDAD DEL TRABAJO

Sin lugar a dudas, la finalidad de la Educación Artística es diferente cuando en la realización interviene directamente el especialista. Diferentes son también, por supuesto, el planteamiento, la ejecución y el resultado. Pero lo que aquí nos preocupa no es la previsión de una propuesta para las Facultades de Bellas Artes, en las que las Artes Plásticas son la materia fundamental. La propuesta de trabajo que presentamos va dirigida especialmente a la Formación del Profesorado de Educación Infantil y de Primaria, y es precisamente a este sector de la docencia al que se debe hacer sentir las Artes Plásticas de una forma coherente, procurando alimentar su sensibilidad y desarrollando sus capacidades creativas y no de una manera estereotipada porque en definitiva, ésto es lo que va a influir directamente en su futura labor docente.

En este sentido los objetivos que proponemos, con este trabajo son:

- Estudiar las posibilidades educativas del taller de Plástica en un proyecto curricular de centro.

- Analizar los distintos planteamientos y recursos para determinar una propuesta operativa, como base para diseñar una estructura metodológica de investigación-acción en las aulas de Educación Infantil y de Primaria.

- Demostrar la capacidad del Taller de Plástica para una educación creativa, en la que se fundamenta como un instrumento globalizador e interdisciplinar dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Mostrar la repercusión que puede tener, la Educación Artística en la sociedad, incidiendo en las aportaciones a la Educación, ya que influye de un modo decisivo en el desarrollo integral de las personas.

II.5. NUESTRA HIPÓTESIS: TESIS PRINCIPAL

Entendemos que el proceso educativo debe realizarse mediante una instrumentalización metodológica de talleres artísticos que se fundamenten en un desarrollo interdisciplinar y en la vivencialidad del entorno de los escolares. De este modo, se podrá desarrollar con mayor eficacia el proceso de enseñanza-aprendizaje. Constituyen los talleres un modelo didáctico que, basándose en la Educación Artística, es capaz de fortalecer y fundamentar el proyecto educativo de cualquier centro escolar que se lo proponga.

En nuestro trabajo utilizamos un enfoque de taller artístico de estructura vertical, en el cual desarrollamos la asignatura de Plástica a través del entorno: natural, histórico, social y cultural; es decir, a través de temas que sugiere nuestro Patrimonio. Estos talleres se realizan con alumnado de distintos niveles educativos.

Esta estructura de taller artístico es una propuesta que en nuestra investigación forma parte de nuestra hipótesis. Esta configuración, propia de nuestro trabajo en la etapa inicial y que se mantiene también en los trabajos posteriores, es asumida al considerarla una adaptación a la demanda de la comunidad educativa y al contexto político y social que vive la Enseñanza Obligatoria del momento. Con ella proponemos hacer un desarrollo de “Proyecto

II.5.1. HIPÓTESIS DE TRABAJO

A partir del análisis de anteriores cuestiones y consideraciones suscitadas al respecto de la hipótesis principal, podemos formular nuestras principales hipótesis de trabajo:

- Creemos que los Centros Escolares de nuestra Comunidad no tienen estructurados sus proyectos curriculares como instrumentos educativos adecuados al proceso de la enseñanza-aprendizaje en los cuales la Plástica y el entorno juegan un papel importante.

- Entendemos que los Centros escolares de Canarias carecen de una adecuada infraestructura escolar; o, en caso de que la posean, se presenta con mutilaciones en las disciplinas artísticas y una desorganización en el diseño de sus programas, por lo que suponemos serios problemas e inconvenientes a la hora de desarrollar y mantener una acción educativa que a su vez sea eficaz y, por tanto, generadora de cultura.

- Opinamos que, por lo general, no existe un plan que se apoye en el uso de métodos y medios más convenientes y actualizados para la Educación a través del Arte, dentro de un sistema de investigación-acción en el aula.

- Estimamos que, en muchos casos, el profesorado no está lo suficientemente capacitado, ni la estructura educativa así lo permite, puesto que no se administran los medios que se requieren. Por tanto, el profesorado, en la mayoría de los casos, se ve obligado a hacer lo que puede y como puede.

CAPÍTULO III.
HACIA LA DEFINICIÓN DE UN MARCO METODOLÓGICO DE REFERENCIA

Este capítulo está orientado a fundamentar nuestra propuesta metodológica. En él se hace referencia tanto a tendencias educativas como a autores significativos que influyen, junto con nuestras propias reflexiones, en la definición de la línea conceptual de este trabajo.

III.1. GÉNESIS EN LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTISTICA

Es indudable que la Plástica ha jugado un papel fundamental en el progreso de la cultura desde la Prehistoria y que los momentos más esenciales de la cultura occidental coinciden con un cultivo intenso de las Artes Plásticas, arrastrando consigo a la arquitectura en su desarrollo y propiciando la evolución tecnológica. Esta aportación múltiple que hace la Plástica al progreso de la cultura es valiosa, por lo que no parece extraño que haya sido desde la Prehistoria hasta la actualidad, uno de los soportes fundamentales para las civilizaciones de los pueblos. Así, desde la Edad Media, con el "Cuadrivium", se convierten también las artes plásticas, especialmente el dibujo y técnicas de pintura y grabado, en un gran apoyo para la investigación sobre el pasado y para el aprendizaje de las disciplinas que se impartían como materias de formación y educación del hombre medieval.

Esta polivalencia constatada nos inclina a sugerir la necesidad de incorporar la Plástica al desarrollo del currículo de la Enseñanza Obligatoria como instrumento básico para la educación, adecuándose a las nuevas generaciones. No ocurre así en la realidad, pero sin embargo, sí existe un convencimiento generalizado de que todos los escolares deben estudiar materias como, Matemáticas y Lengua.

Sobre la necesidad de la enseñanza de la Plástica en la escuela, Las respuestas a este planteamiento pueden ser:

- Porque posibilita al alumnado a desarrollar dentro de sus capacidades, la comprensión de los conceptos, habilidades y destrezas requeridos para la madurez y crecimiento personal y porque facilita los aprendizajes en otros estudios interdisciplinares.

- Porque ayuda al alumnado a desarrollar, en la medida de sus posibilidades, el gusto por las artes mismas, y a la toma de conciencia del papel que han jugado y seguirán jugando en el desarrollo de la cultura, tanto de la ciencia y la tecnología, como de la civilización en general.

- Y sobre todo, porque la Plástica proporciona a cada individuo un poderoso medio de comunicación y, por consiguiente, de relación.

Si damos respuestas a los interrogantes planteados al principio sobre la Educación Plástica, debemos proceder a un breve análisis histórico de las Artes Plásticas y de la Didáctica, desde una parte, y a una confrontación de opiniones de personalidades destacadas sobre la misma, desde otra.

Coincide el florecimiento de las Artes Plásticas y el nacimiento de los grandes talleres, con el inicio de la Didáctica y de las Ciencias, como disciplinas independientes y con identidad propia. Hecho que se puede situar en el Renacimiento, consolidándose paulatinamente a lo largo de los siglos XVI y XVII.

En estos dos siglos cabe destacar: a Galileo por haber sido el primer teórico del método experimental; a Bacon, por sus ideas sobre el proceso de inducción que incluye la observación y el experimento siguiendo un proceso gradual e interpretativo; a Descartes, que elabora una metodología deductiva y cuya obra presenta un marcado matiz didáctico. Del 1627 a 1657, Comenius escribió su obra *Didáctica Magna*, a la que se considera la primera dedicada a estudiar la enseñanza bajo el título de didáctica y pretende que las distintas escuelas de la primera infancia, infancia, adolescencia y juventud “no enseñen cosas diferentes sino las mismas cosas de manera distinta”, siempre “ según la edad y nivel de preparación”, “de modo tal que aquello que se ha aprendido hoy, refuerce lo que se aprendió ayer, y abra el camino de lo que se aprenderá mañana”. Estamos ante el diseño de un sistema educativo en niveles y de una instrucción en espiral y por etapas, donde se imparten los mismos contenidos pero ampliados, según el nivel de los alumnos.

En el siglo XVIII se gestan muchas de las ideas que se desarrollaron durante el siglo XIX. Se inicia la política educativa, se establecen los principios básicos de la escuela actual (enseñanza obligatoria, gratuita, etc.), se profesionaliza la docencia, se planifican los primeros centros para la formación de profesores, aparece la idea de la instrucción. Rousseau y Pestalozzi trabajan en el perfeccionamiento de los métodos de enseñanza; este último, sobre la base del respeto a la personalidad del niño y a la virtud del esfuerzo por parte del alumno, normaliza la tarea del maestro en una serie de principios pedagógicos. Es el aprendizaje activo que en el siglo anterior había comenzado Comenius.

Durante los siglos XVII y XVIII las nuevas ideas científicas se van abriendo camino con gran dificultad en la enseñanza universitaria, sin embargo, es el siglo XIX el de la "institucionalización de la enseñanza". En los países occidentales el sistema escolar obligatorio pasa a ser estatal, nacional, obligatorio, gratuito y desvinculado de la Iglesia. Los centros de formación de maestros difunden los métodos de enseñanza, así como los primeros conocimientos científicos acerca del educando. Aparecen las primeras escuelas experimentales y se intensifica la preocupación por una enseñanza más activa. La comparación de la eficacia de los métodos didácticos acapara el interés público. Herbart plantea una visión científica de la educación y funda la Didáctica sobre bases psicológicas centradas en el interés del niño.

El panorama sufre una profunda renovación durante el siglo XX. Dewey (1859-1952), adopta el principio del aprendizaje por la acción, que es el fundamento de las escuelas activas, junto al lema "escuelas para la vida"; sus ideas son también el origen teórico del "método de proyectos". Montessori (1870-1952) y Decroly (1871-1932), recogen este principio de actividad y lo aplican a la enseñanza de las distintas disciplinas centrando su atención en la escuela elemental. Desarrollan los métodos activo-sintético y activo-analítico para la enseñanza de las ciencias en general. Otro factor en el desarrollo de la Didáctica lo constituyen las investigaciones de la Pedagogía Experimental, que desde sus orígenes se orienta hacía el trabajo escolar. Piaget (1896-1980), continúa el

funcionalismo de Claparède (1873-1940), apoyándose en una concepción genética de la actividad intelectual, de la inteligencia y de sus fases a lo largo del desarrollo infantil; al poner de relieve la interiorización operacional del pensamiento, construye la base de una didáctica científica en la que la función docente radica esencialmente en provocar de manera consciente y sistematizada los procesos de formación intelectual que la Psicología Genética estudia a su vez, en la actividad espontánea del niño. Las aportaciones de las distintas corrientes de la Psicología al estudio del trabajo escolar y del aprendizaje hacen que la Didáctica empiece a ser el estudio del aprendizaje. Por otra parte, los intentos de lograr una mayor autonomía y originalidad en los escolares, junto a las nuevas interpretaciones de la inteligencia influyen también decisivamente en la Didáctica contemporánea. Por último, en torno a la Tecnología Educativa o Tecnología de la Educación, han surgido nuevas interpretaciones del trabajo escolar y de los instrumentos del aprendizaje que han ejercido decisiva influencia en la Didáctica.

Estos cambios no han quedado apartados de la Educación Artística de forma radical. Alrededor de los años 60, el desarrollo social, la extensión de la educación a todos los ciudadanos y las diferencias en métodos y contenidos, entre otras causas, provocaron un nuevo planteamiento de los contenidos y propósitos de la enseñanza de las Artes Plásticas.

La necesidad de discutir, planificar y llevar a cabo dichos cambios con cierta eficacia convoca a una serie de profesionales de distintos campos: profesores, educadores, pedagogos, psicólogos, etc.. para resolver los problemas planteados. Se crean comités, se convocan congresos, aparecen nuevas revistas especializadas. Y se crean departamentos de educación estética y pretecnológica. En definitiva, se comienza a hablar de una nueva disciplina: LA PLÁSTICA, dentro del área de Educación Artística.

Consideramos que ya se venía trabajando sobre la enseñanza de la Plástica, en el sentido, únicamente, de la enseñanza del dibujo y éste estuvo basado en unos sistemas pedagógicos que recogemos a modo de resumen en el siguiente cuadro:

SISTEMAS PEDAGÓGICOS PARA LA ENSEÑANZA DEL DIBUJO				
CARÁCTER	OBJETIVO	CONCEPTO	AXIOMA	EXPERIMENTACIÓN
Tradicional	Transmisión de conocimientos	Acumulativo	Aplicación de conocimientos, punto referencial a la experimentación anterior.	
Innovador	Transmisión de conocimientos. Desarrollo del pensamiento.	Comprensión, aplicación y transformación	Planteamiento de objetivos que abarcan todos los niveles en la formación del individuo. El objeto de la enseñanza "educando", pasa a lugar preferencial. Validez de todos los cauces que llevan a cumplir el objetivo que se pretenda.	A partir de soluciones tomadas en congresos relacionados con la Educación y las Artes Plásticas, y de manifiestos, hechos por profesionales en la materia, se decidió tomar partido en la situación provocada en los años 60 con la Reforma Curricular, emergiendo aspectos tales como las implicaciones sociales, su concepción del saber artístico-plástico o la metodología de la enseñanza

Se sabe que toda argumentación modernista, refiriéndose a la enseñanza en general, se basa en que si se consigue hacer explícitos los mecanismos implícitos del pensamiento, estos mecanismos funcionan más fácilmente. Ahora bien, si se considera que el eje de la Educación Artística lo constituye la estructura lógica del conocimiento que se posee, el currículo ha de basarse en el contenido y la enseñanza de la Plástica consistiría en la transmisión de ese conocimiento y de las técnicas apropiadas para alcanzarlo.

Con estas argumentaciones se llega a la pregunta núcleo de la Educación, ¿qué se ha de enseñar? Si es el proceso dinámico de obtención del conocimiento, el currículo se construirá en el proceso. Ahora, las bases de la actividad investigadora serán el conocimiento y las técnicas que los estudiantes puedan elaborar a partir de la estructura plástica que proporciona el medio. La actividad fundamental es “saber hacer”.

Y si se tiene una experiencia en torno al trabajo artístico a cualquier nivel, elemental o avanzado, sin lugar a duda, el hecho de que en educación “conocer-cómo” es más importante que la posesión de conocimiento, se puede decir que se da lugar a una de las respuestas de la pregunta formulada ya:

¿Qué es conocer-cómo en Educación Artística?
¿Es tal vez la habilidad de resolver problemas que impliquen cierto grado de independencia, juicio, originalidad y creatividad?

Se piensa que el profesorado debería desarrollar este conocer-cómo de sus estudiantes y su aptitud de razonar, debería distinguir y enfatizar la reflexión creadora.

Los pedagogos tienen la misión de explicar las bases de cómo se debe enseñar, cómo se debe evaluar lo aprendido, y dar respuesta a otras preguntas:

¿Corresponde lo que se ha aprendido a lo que se quería enseñar?
¿Cómo se determina lo que se debe enseñar?

La explicación de cómo se debe enseñar ha cambiado con el tiempo su carácter, ilustrativo, mostrativo o el ejemplo, que ha dado paso a la teoría. Bruner[9] indica que esto ha sido así debido a una mayor comprensión del hombre, como especie de la naturaleza, del proceso educativo y del desarrollo mental. Indica también que toda teoría de Instrucción debe ser prescriptiva y normativa frente al carácter descriptivo de las teorías de aprendizaje y desarrollo, debiendo reunir, además, cuatro requisitos fundamentales:

- Especificar las experiencias más eficaces para disponer al individuo hacía el aprendizaje.

- Especificar el modo en el cual un campo de conocimiento debe estructurarse para que sea más fácilmente estudiado por el aprendiz.

- Especificar las secuencias más afectivas de los premios y castigos en el proceso de aprendizaje y enseñanza.

- Especificar la naturaleza y espaciación de los premios y castigos en el proceso de aprendizaje y enseñanza.

La respuesta a cómo evaluar lo aprendido ha sido dada por Bloom [10] y otros Las otras preguntas también han sido objeto de estudios y análisis de los teóricos de la educación y respondidas con taxomanías de objetivos, encuestas de opinión, teorías de currículo, etc.. La síntesis perfecta de todas estas cuestiones la constituye la Pedagogía por Objetivos, la cual provee un esquema donde se dispone lo que se ha de enseñar en función de la evaluación de lo aprendido y en correspondencia con lo que debe enseñarse. Gimeno[11] explica que esta pedagogía no es otra cosa que la tecnología educativa al servicio de la enseñanza, donde la eficacia es predominante.

[9] BRUNER, J.: *Proceso mental en el aprendizaje*. Narcea. Madrid, 1978.
[10] BLOOM, B.S. y Otros: *Evaluación del aprendizaje* (4 volúmenes). Troquel. Buenos Aires, 1975a.
[11] GIMENO, J.: *La pedagogía por objetivos.* Morata. Madrid, 1985 a.

A partir del S. XIX las filosofías de la educación empezaron a señalar nuevas metas para la enseñanza como ya se ha mencionado anteriormente, y surgió un movimiento centrado en el niño, es decir, preocupado por él:

¿A quién se ha de educar?

Si el objetivo de la enseñanza es la formación integral del individuo, el niño debe ser el receptor principal como elemento no condicionado a premisas y, por tanto, maleable.

- Se prestaba especial atención a las diferencias existentes entre intelecto y personalidad.

- Se reconocía que en el proceso de aprendizaje, la demostración era factor importante para la comprensión.

El problema radicaba en que los educadores del momento sabían poco del proceso a seguir para desarrollar la mente con una metodología que potenciase sus capacidades intelectuales. Dentro de este concepto inciden tres factores educativos:

- Aprendizaje programado: Organización del conocimiento en unidades de información.

- Estudio de conducta profesorado-alumnado: Proporciona el conocimiento del proceso de aprendizaje.

- Un nuevo concepto de inteligencia: Capacidad para resolver nuevas situaciones, aprovechamiento de experiencias anteriores (aprendizaje significativo).

Se puede decir que los psicólogos son los encargados de proporcionar las teorías del desarrollo. La mayor influencia en este campo ha sido ejercida por

Piaget, que proporcionaba mucho más que una teoría del desarrollo. Hace desaparecer la distinción tradicional entre actividades intelectuales y físicas. La acción implica pensar. Su teoría se basa en la interdependencia de las facultades, desarrollando el pensamiento del niño y proporcionándole un criterio propio. La base de la teoría de Piaget es el lenguaje como medio de expresión y comunicación. Esta es la pauta con la que se programan las actividades y se justifica su planteamiento.

El principio de que el juego es formativo y que a través de él se pueden desarrollar actitudes, comprender conceptos y potenciar hábitos, implica un perfecto conocimiento de la psicología infantil, referida fundamentalmente al primer periodo de escolarización. Este conocimiento del pensamiento del niño, hace utilizar una metodología que responde a un proceso evolutivo mental, afectivo y psíquico.

¿Por qué se expresa el niño?

- Necesidad de comunicación
- Retroalimentación respecto a la afectividad
- Afianzamiento personal

¿Cómo se expresa?

- Desarrollando una serie de actitudes externas:
  jugando, llorando, riendo, comiendo, hablando, pintando, construyendo, cantando...

Cada una de ellas responde a una o varias formas de lenguaje que implican a su vez un proceso de pensamiento y actitud previa o al mismo tiempo con la acción desarrollada.

Aunque exista la opinión de que la Plástica no es una ciencia, la enseñanza de la Plástica está relacionada con el proceso de adquisición de

conocimiento y lo que interesa, principalmente, son las situaciones complejas en materia de aprendizaje y sus efectos educativos a largo término, y sus conclusiones pueden servir de ayuda, pero la Psicología no puede pretender formular juicios definitivos sobre las distintas situaciones de la enseñanza. Se ha de tener en cuenta que tanto la comprensión global de los problemas que se plantean en la enseñanza-aprendizaje de la Plástica y las soluciones que se sugieren, dependen esencialmente del lugar ocupado en el proceso educativo de quién los trata. Así educadores de la Plástica, psicólogos, pedagogos, sociólogos, profesores y otros profesionales que trabajan en el campo educativo, detectan problemas distintos y tienen para ellos soluciones diferentes.

En la búsqueda de una metodología que sirva para mejorar la situación en que se encuentra el desarrollo didáctico de esta disciplina nos lleva a crear un modelo de trabajo en el que se debe tener en cuenta factores tan importantes como :

- la naturaleza de la sociedad
- la naturaleza del profesorado
- la naturaleza de la Plástica
- la naturaleza del alumnado

III.2. ARTE Y EDUCACIÓN. APROXIMACIONES EN LA HISTORIA

Se presenta en este apartado una breve revisión histórica de las conexiones entre el Arte y la Educación. Las fuentes consultadas han sido diversas, entre las cuales destacan fundamentalmente las citadas en el capítulo cuatro según sus apartados.

En la mayoría de las civilizaciones de la antigüedad, el Arte siguió considerándose un elemento de extrema importancia, este hecho estriba sin duda en que constituía un medio de comunicación efectivo y un modo de perpetuar el sistema. A esto se sumaba el carácter mágico y simbólico que en los pueblos primitivos, e incluso para nosotros, como ya hemos apuntado, tiene la imagen. Sabemos que en Egipto por ejemplo, el arte apuntaba hacia la eternidad.

Los egipcios creían que la conservación del cuerpo no era suficiente. Si también se perennizaba la apariencia del rey, con toda seguridad éste continuaría existiendo para siempre. Por ello, ordenaron a los escultores que labraran un retrato del monarca en duro e imperecedero granito, y lo colocaron en su tumba donde nadie podía verlo, donde operara su hechizo y ayudase a su alma a revivir a través de la imagen. Una denominación egipcia de escultor era precisamente “El que mantiene vida”.

A pesar de esta importancia, en los estudios generales del individuo no aparecían las actividades plásticas, éstas se impartían únicamente con objetivos profesionales a los jóvenes que habían superado los estudios primarios, teniendo gran importancia en esta segunda etapa los aspectos gráficos como base para la escritura. Privilegio éste, destinado a una minoría.

Sin embargo el dibujo tuvo que tener en estas civilizaciones amplias aplicaciones y tendencias. Y debió existir:

- Un dibujo técnico para la construcción de templos y pirámides
- Un dibujo utilizado en la pintura, entre lo figurativo y lo esquemático
- Un dibujo para la escultura, eminentemente representativa
- El dibujo geometrizado de su ornamentación, lotos, capullos...
- El dibujo simbólico de la escritura jeroglífica

La complejidad de esas manifestaciones hace suponer también que los que las practicaban, escribas y sacerdotes, necesitaban un aprendizaje sistematizado para adquirir el dominio gráfico e iniciarse en la tradición de los signos representativos.

Las manifestaciones artísticas que nos han quedado de esa época, en gran parte de carácter monumental, nos hacen sospechar que su ejecución debió exigir el empleo del dibujo y la geometría. Etimológicamente la palabra geometría significa medición de la tierra, sus orígenes los atribuye el historiador griego Herodoto (485-425 a J.C.) a los egipcios.

La geometría constituye en la actualidad una parte importantísima de la enseñanza del dibujo. Es básica y fundamental, ya que facilita el entendimiento, la comprensión, la distribución y la estructuración del espacio y las formas ordenadamente. Su desarrollo va a dar un auge considerable al Arte, sobre todo a la arquitectura y desde su nacimiento va a asistir a la enseñanza del dibujo, introduciendo en ella un elemento de orden y medida. En general, es de un interés extraordinario, pues favorece la consolidación del pensamiento racional y lógico.

Aparte de la geometría, la proporción sería otro elemento importantísimo en la práctica y en la enseñanza de las artes. Del establecimiento de la relación de dos magnitudes o formas se origina la razón (proporción) que se encuentra en la base de la experiencia estética. La elección de esta relación es un acto evolutivo e implica un gusto determinado, pero la proporción es ya el fundamento de la estética puesto que implica la estructuración de la forma, no de cualquier manera, sino con un propósito.

La civilización occidental reivindica como cuna a Grecia. El florecimiento de las artes que tuvo su comienzo en Atenas, trajo consigo la necesidad de transmitir los conocimientos y técnicas, entre ellas las dibujísticas.

Según el concepto platónico del arte, éste estaba relacionado con la técnica, la belleza y la perfección. Todo el Arte Griego se mueve en estas coordenadas y es una muestra patente de la necesidad del estudio del dibujo, la geometría y la proporción.

En la Grecia clásica, los principios estéticos desempeñaban, en la teoría y en la práctica educativa, un papel primordial. En las épocas siguientes, este papel va siendo cada vez menor. Actualmente se ha tratado de establecer un paralelismo entre los planteamientos educativos atenienses y los planteamientos educativos actuales. A comienzos del siglo XX, se retomará la teoría de Platón acerca de la educación a través del arte, dando lugar a una de las más importantes tendencias de la Didáctica de la Expresión Plástica. En realidad, desde entonces hasta épocas muy recientes, las teorías pedagógicas y sobre todo la práctica educativa se han ocupado bastante poco de las aportaciones que podría hacer la educación estética a la formación general del ser humano.

El Renacimiento supuso la vuelta de la herencia griega, la estética de una belleza pura, racional y hedonista. Una sociedad inquieta y con ansias de saber, dotada de aspiraciones elevadas, produjo hombres como Leonardo o Miguel Ángel, que reflejaron en sus obras y escritos los vastos y variados conocimientos que habían adquirido en sus múltiples estudios, investigaciones y actividades.

La primera propuesta educacional racionalizada y programada se remonta a este período. Surgen entonces las academias, encargadas de la educación en diversos ámbitos profesionales. La primera vez que se relaciona la palabra Academia con el arte, es en la “Academia Leonardo da Vinci”, que funcionó a finales del Quattrocento y principios del Cinquecento.

Las academias trajeron consigo cierta liberación y flexibilidad respecto a las normas impuestas por las corporaciones gremiales de profesionales. En el caso del arte fueron creadas por la poderosa nobleza para formar artistas bajo su esfera de influencia.

Nos quedan pocos datos acerca del tipo de enseñanza que se impartía en las academias, sabemos sin embargo que la perspectiva, la geometría, el estudio de las proporciones y el dibujo a partir de otros dibujos y estatuas, estaban entre los contenidos desarrollados. Sobre los aspectos metodológicos seguidos, se sabe que la relación entre los profesores y alumnos difería en poco respecto a las estructuras gremiales anteriores. El alumno estudiaba las obras de arte, que el noble de turno ponía a su disposición, y este contrataba a un artista respetado para que se hiciera cargo de la enseñanza.

Hacia 1530, las academias se reglamentan, creando Cosme de Médici en Florencia, a instancias de Giorgio Vasari, la “Academia del Disegno”, donde por primera vez se intenta establecer una programación previa en donde se organizase la posterior práctica educativa. Aunque esta reglamentación supusiera cierta normativa, no se puede hablar estrictamente de una enseñanza regulada, sino de una enseñanza que aunque obligatoria, seguía teniendo un carácter consultivo, de unos pocos artistas reconocidos hacia los aprendices, que luego a su vez pasaban a ser artistas (maestros). Se repetía el mismo circulo cerrado de la estructura gremial que nunca dejó de impregnarlo todo. Hubo dignos intentos por centrar las funciones de las academias en el carácter educativo, y alejarlas de las herencias dictatoriales del gremio, encontramos propuestas como:

Desarrollar una clase semanal de dibujo natural, y poner gran interés, en que los temas teóricos se desarrollen en forma de cursos, incluyendo en estos todo lo referente a pintura, escultura y arquitectura y establecer premios para los estudiantes sobresalientes. Oferta de premios o la instalación de un aula de dibujo del natural, indispensable en la concepción moderna de la academia, se

proponen por primera vez, pero en Florencia, este plan quedó sólo en una propuesta.

La Educación Artística, que en la Edad Media había tenido carácter necesario y espontáneo, se fue transformando en una especialización profesional, reservada a un grupo más restringido de personas, particularmente calificadas. El arte se consideró como un objeto de lujo, fuente de placeres particulares accesibles a los elegidos y a los privilegiados. Esta opinión se extendía a todos los géneros del Arte.

Aunque pueda parecer remoto y superado, este hecho todavía puede subyacer en el tipo de consideración que se establece todavía hoy respecto a la enseñanza artística negándole su derecho a ser parte de la formación integral del ser humano. Olvidándose de aquella máxima de Platón en la que se decía que *"el Arte debe ser la base de toda forma de educación natural y enaltecedora".*

El advenimiento de los nuevos ideales renacentistas supuso un cambio de planes de estudio respecto al medievo en donde no aparecía el dibujo. Así pues paradójicamente, de nuevo la enseñanza del dibujo sólo se impartía a los jóvenes con miras profesionales. No obstante el gran pedagogo español Juan Luis Vives (1492-1540), en su obra *Institutiones feminae christianae*, pide encarecidamente que a las niñas se les continúe impartiendo el mismo plan de estudios de la época feudal, en el cual ya sabemos, figuraba el dibujo. Asimismo aconsejaba que la enseñanza del dibujo a los varones se efectuase entre los quince y veinticinco años.

La obra de Juan Bautista de la Salle (1651-1719) merece un capítulo aparte en la historia de la enseñanza. En su obra pedagógica cabe destacar logros como:

- La sustitución del Latín por la Lengua Nativa en la Enseñanza de la Lectura.
- La Enseñanza Intuitiva, conocida con el nombre de “Lecciones de cosas”
- La gratuidad de la Enseñanza Popular
- La creación de textos para la Enseñanza
- La organización de la Enseñanza Especial
- La creación de las Escuelas Normales; y entre otros
- La introducción del dibujo en la Enseñanza Primaria, Secundaria y Profesional, de modo especial en las Normales

Comprendiendo la importancia y necesidad de impartir como enseñanza el dibujo, introduce la asignatura en 1702 en las escuelas primarias. En 1705 al abrir el internado de Saint-You, cerca de Rouen, dispuso que los párvulos recibiesen clases de dibujo y modelado. Podría decirse que la instrucción quedaba implicada en el sentido que ahora nos aconseja llamar a la actividad con la denominación Expresión Plástica. La inclusión de estas enseñanzas respondía a la convicción de la importancia del mismo en la formación estética del joven, en su utilidad para la formación de las profesiones mecánicas, en su valor pedagógico para coordinar la mano y la voluntad, y en la ayuda psicológica prestada a la evolución del niño. “Tal fue la importancia que esta congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas dio al dibujo en sus programas de educación, que ya en 1769, en sus casas de formación se impartía la enseñanza de la pedagogía del dibujo y pintura, geometría descriptiva, decoración, figura, paisaje, etc.

Carlos III, en 1775, crea las “Reales Sociedades Económicas de Amigos del País”, con el fin de que asuman los intereses regionales, incentivando y potenciando la industria popular y los oficios, la ganadería, agricultura, el comercio y las artes. Bajo el auspicio de estas agrupaciones, se reabren muchas de las academias que habían cerrado, fundándose una en cada núcleo importante.

En directa conexión con las Academias se abren también las Escuelas de Dibujo, que irradiándose en los núcleos inferiores y en dependencias, de las academias, van a aumentar notablemente la esfera de influencia de éstas. Sin embargo estas Academias y las Escuelas de Dibujo, inmersas en sus elevados problemas artísticos no se hacen cargo en absoluto de la aplicación del arte a la nueva y floreciente industria, ni de la generalización de las prácticas artísticas a la sociedad. El dibujo seguía siendo utilitario y restringido en el ámbito académico. Por ello y en un intento por remozar las caducas estructuras gremiales y en respuesta al naciente movimiento industrial, se crearon en 1.790 las primeras “Escuelas Técnicas y de Arte e Industrias”.

Consolidada la figura de la Academia oficial, la enseñanza pasó a depender del estado, y los profesores se convirtieron en funcionarios, Artistas-Académicos encargados de transmitir y a la vez conservar los estilos oficiales de las actividades artísticas. La metodología de estas Academias era pobre, rutinaria y de corte dictatorial, con un profesorado estereotipado y apático, que abortaba cualquier indicio de novedad creativa.

Paralelamente, seguían construyéndose talleres privados a cargo de artistas de valía y de prestigio, a donde acudían voluntariamente aprendices, en busca de una enseñanza más personal bajo continua supervisión y orientación, a la vez que unos criterios evaluadores más justificados.

De 1806 a 1820, se originó un movimiento de reforma dentro de la Educación Artística. Las nuevas expectativas en la relación del profesor hacia el alumno fue la exigencia fundamental en el intento reformador que cristalizó en un programa de Educación Artística, que partía del antiacademicismo, intentando buscar como antecedentes el talante del diálogo establecido entre los profesores y los alumnos en las academias renacentistas.

Se crearon en esta época nuevas academias públicas, que impartían una enseñanza voluntaria y libre, en donde artistas reformadores, abogaban por una enseñanza donde las relaciones entre profesores y alumnos fueran más

estrechas. En la nueva constitución de la Academia de Munich, en 1808, podía leerse:

> "El profesor no debe tolerar ningún mecanismo uniforme, sino dejar al discípulo la mayor libertad posible para que exprese su talento particular y las características especiales de su forma de mirar los objetos e imitarlos".

Se intentó sustituir de manera efectiva el culto y la copia de los modelos del pasado, por la observación de la naturaleza, el dibujo del natural como metodología a seguir, de acuerdo con las ideas higienistas de la época. La influencia de un solo profesor en lugar de los numerosos que impartían clases en las academias oficiales. Características dieron forma a un nuevo tipo docente.

Con la venida de la revolución industrial, el papel del Arte cambió, y lo manual, identificado con la tradición artesanal, dio paso a una nueva concepción, que se supeditó en gran parte a los intereses de la industria convirtiéndose en arte aplicado. Las Escuelas de Artes y Oficios, desgajadas de las primeras Escuelas Técnicas y de Arte e Industria, entraron a formar parte de un Plan General de Educación, en el que se pensaba introducir dibujo artístico y técnico, modelado, composición y cultura general en una concepción eminentemente práctica e integral de una Educación dirigida fundamentalmente a la clase obrera. En este panorama se tiene una enseñanza sin ninguna interconexión:

- Escuelas Superiores de Bellas Artes
- Escuelas de Artes y Oficios
- Escuelas Industriales
- Conservatorios
- Academias de Teatro
- Academias de Danza

La problemática de la Revolución Industrial influía en los derroteros del Arte, e iba a comenzar un periodo de honda crisis y de grandes replanteamientos.

Mientras que en España en 1898, se fija por circular ministerial, la prueba de examen de dibujo para la obtención del certificado de Estudios Primarios Elementales. En la misma se indica además debiendo realizarse tres temas en torno a:

- Un dibujo imaginativo en la ilustración de un cuento
- Un dibujo del natural sobre modelo de escayola
- Un croquis acotado de un objeto cualquiera

Durante este período la Educación Artística, aparte de autoridades académicas, estuvo a cargo de artistas (arquitectos, pintores, escultores…) que voluntariamente abrieron sus talleres a aprendices. Siguió siendo un tipo de capacitación del todo voluntaria, que se desarrollaba de una manera libre en los talleres-estudios de los citados profesionales. Se impartían en ellos conocimientos sobre dibujo del natural y se intercambiaban experiencias en tertulias de tema artístico, intentando resurgir el espíritu de las primeras academias renacentistas.

Las diferentes monarquías absolutas potenciaron también el asentamiento del espíritu académico. Felipe V por ejemplo reunió a su lado a un grupo de artistas extranjeros con los que se intentó de alguna manera relanzar el papel de las Bellas Artes en nuestro país. En 1752 funda la “Real Academia de San Fernando”.

Por un lado estaba la búsqueda de una nueva estética industrial, y por otro la fundamentación de la pedagogía del diseño. Entendido éste como universalización del Arte.

Pioneros en esta época fueron Morris y Ruskin que promovieron una doctrina no industrial. El tipo de formación práctica del artesano con el lema “aprender haciéndolo”, junto con el respeto a las características del material, fueron sus propuestas para la pedagogía del diseño:

- La ejecución final como sello del artista
- El estudio de las cualidades formales (color, forma, línea,…)
- La liberación de los modelos históricos en busca de una nueva identidad

Todo esto cristalizó en la formación del movimiento “Arts and Crafts”, cuyas ideas fundamentaron la búsqueda de una belleza funcional en contraposición a la belleza tradicional, el nuevo estilo, el modernismo:

- Art Noveau, en Francia
- Jungenstll en Alemania
- Liberty en Italia
- Seccesion en Austria
- Modern Style en Inglaterra

Fue el modernismo un movimiento que se desarrolló en Europa, con notables repercusiones en la vida cultural y artística de finales del XIX y principios del XX. Por primera vez, el arte apuntaba al pueblo como objetivo.

En las escuelas de vanguardia, El Bauhaus, o el Atalier de París se podría encontrar en ellas, plenamente desarrollado el embrión de la concepción didáctica que propugnará más adelante el desarrollo de la auto expresión como metodología didáctica. Estos movimientos de vanguardia, aportaron sinceridad y libertad, dotando a la investigación artística y a la innovación creativa de reconocimiento y prestigio. Mucho se ha escrito sobre el tipo de enseñanza impartido en esas escuelas, y sobre las características pedagógicas y metodológicas con que revolucionaron la enseñanza artística. En ellas la organización y la educación estaban a cargo de artistas de relieve, inscritos en la vanguardia del arte, y siempre en busca de la innovación y el desarrollo del talante expresivo.

El tipo de educación era libre y totalmente flexible. Primaba la investigación artística, experimentando con los materiales y los códigos, buscando la potenciación de la creatividad, la sensibilidad y la individualización.

Hubo que esperar cierto tiempo hasta que los planteamientos de las escuelas de vanguardia calasen en la Enseñanza Artística dentro de la Educación General del individuo.

III.2.1. DEFENSORES DE LAS ARTES PLÁSTICAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE

Sabemos que a lo largo del siglo pasado han abundado, escritos, sobre análisis e interpretaciones del dibujo infantil y que ellos han dado origen a su consideración de un modo importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Artes Plásticas. Entre los autores se encuentran tres enfoques diferentes.

ENFOQUE	AUTORES
Psicoanalítico y utilización clínica de los dibujos	Cizek de Viena (1865-1946)
El dibujo como un medio de expresión y comunicación	Freinet Lowenfeld Luquet Read Stern
Análisis en los procesos perceptivos en el ámbito de configuración de la forma	Kellog Goodnow Arnheim Eisner

PRIMER PLANTEAMIENTO. El punto de vista psicoanalítico y utilización clínica de los dibujos. El dibujo se utiliza aquí como una técnica proyectiva, en la que el niño dibuja lo que es importante para él; en este caso, es un medio para descubrir los conflictos internos y las experiencias perturbadoras que influyen en el desarrollo del mismo. Se supone que existe un conflicto permanente entre el yo y el medio ambiente y que la forma en que el niño resuelve este conflicto determina la salud de su personalidad.

En la actividad terapéutica, el niño pinta libremente los acontecimientos y problemas que han provocado conflictos en su vida; la habilidad de poder verterlos sobre el papel y apreciarlos en el contexto con otras partes de su ambiente, sirve de catarsis. Se incita al niño a que dramatice o pinte las cosas que le parecen más importantes y se considera, que la verbalización de estas actividades constituye una buena terapia. En la práctica, los dibujos se usan a menudo como parte de una batería de información, que ayuda al clínico experimentado a lograr una comprensión más amplia, aunque este tipo de enfoque del análisis del dibujo del niño, es el que menos incidencia debe tener en el estudio del dibujo infantil. En primer lugar, porque no se debe dejar solamente en manos del psicólogo especialista la conveniencia o no de la utilización de este medio; y en segundo lugar, porque la “situación de laboratorio” que supone la aplicación de estas pruebas, queda lejos de la verdadera situación de seguimiento y comprensión de la evolución del dibujo infantil que se pretende.

Aunque el dibujo evoluciona con la edad, los factores que determinan esta evolución son tan numerosos, que no se podría diagnosticar un déficit intelectual antes de haber eliminado que éste es producido por:

- Un retraso de la maduración psicomotriz
- Un trastorno del esquema corporal
- Una perturbación afectiva

SEGUNDO PLANTEAMIENTO. El análisis del dibujo infantil es más amplio y se incluye aquí autores como: Freinet[12] Lowenfeld[13] Luquet,[14] Read,[15] Stern,[16] y que han hecho su estudio desde ópticas profesionales diferentes, pero que confluyen en ver el dibujo como un medio de expresión con lo que ello implica de lenguaje y comunicación. Estos autores han aportado un cambio con respecto a concepciones anteriores. Esta concepción del aspecto representacional del dibujo infantil es la diferencia fundamental entre estos autores y los que se incluyen en el tercer planteamiento.

- **Freinet**, parte de una premisa fundamental considerar el dibujo como un lenguaje espontáneo, nacido de la propia necesidad del niño por expresarse en una forma muy particular. Freinet apoya su método en la teoría del "tanteo experimental" que, para él, está en la base del aprendizaje de la lengua y del andar.

  Las reglas esenciales de la experiencia ensayada por él, Freinet[17] las ha denominado como la permeabilidad para la experiencia, es decir, la inteligencia, Hay que apuntar que no se trata del procedimiento de ensayo y error del que habían hablado otros psicólogos, ya que los gestos del niño no son en absoluto gratuitos, sino que siguen huellas experimentales. Tienen finalidad resultante de una percepción intuitiva individual y relacionada con el medio ambiente en el que intenta integrarse. Para lograr esta integración, el niño puede ponerse en consonancia con los logros de otros, pero ello no supone una copia sino una yuxtaposición a su propia experiencia, haciéndola suya e integrándola en su propio proceso.

[12] FREINET,C.: *Técnicas Freinet en la Escuela Moderna. Siglo XXI*. Madrid, 1969
FREINET,C.: *Los métodos naturales*. Fontanella. Barcelona, 1970.
[13] LOWENFELD, V. : *El niño y su Arte*. Kapelusz. Buenos Aires. 1958.
[14] LUQUET, G.H.: *El dibujo infantil*. Barcelona, Médica y Técnica, 1981.
[15] READ, H.: *Educación por el Arte*. Buenos Aires, Paidós, 1964.
[16] STERN, A.: *Aspectos y técnicas de la pintura infantil*. Buenos Aires, Kapelusz, 1962.
STERN, A.: *Interpretación del arte infantil*. Buenos Aires, Kapelusz, 1969
[17] FREINET, C.: *Los métodos naturales*. Fontanella. Barcelona. 1970.

En consecuencia con el carácter experimental de la evolución gráfica del niño, anota tres aspectos a tener en cuenta para el entendimiento del orden que sigue el niño con relación a su “escalera de dibujo”:

- Las dificultades que hay que superar, por ejemplo en el dibujo de la figura humana podrían establecerse una escala de dificultades, sin querer decir con ello que ciertos niños pueden pasar por alto algunas etapas.

- La habilidad del autor. Hay niños que por herencia, tara fisiológica, o falta de ejercicio son poco hábiles con sus manos o dedos.

- La actitud del medio. Referida a la ayuda que el adulto puede dar a la expresión del niño con su aceptación y estímulo; y por otro lado el ambiente creado por el resto de los niños.

- **Lowenfeld** dirige su obra a los maestros como profesores de arte. Es una obra más completa que la de sus antecesores, pues además del análisis y el desarrollo de los dibujos, apunta los métodos, materiales y motivaciones apropiadas a cada una de sus etapas. El término “arte”· que él emplea para las producciones infantiles, tiene un sentido mucho más amplio que el que hasta ahora se ha utilizado con el término del dibujo infantil. Insiste sobre el significado del arte para el niño, no como un pasatiempo, sino como una comunicación significativa consigo mismo.

  El Arte es importante en el niño por lo que interviene en los diferentes factores que componen el desarrollo mental, perceptivo, afectivo, social y creador.

  Considera el dibujo como un proceso que el niño utiliza para transmitir un significado y reconstruir su mundo, por ello para Lowenfeld el dibujo es algo más complejo que el simple intento de una representación visual.

Las etapas en las que divide la evolución del dibujo infantil, guardan estrecha relación con los estadios en que Piaget divide el desarrollo para estudiar el raciocinio de los niños.

Además propone las etapas como diferentes pasos en la evolución del Arte, resultando difícil definir dónde termina una etapa y comienza la otra.

- El desarrollo es continuo y las etapas son típicos puntos intermedios en el curso de este desarrollo.

- Los conceptos que dibujan los niños no reflejan la coordinación entre el ojo y la mano, sino el desarrollo mental y creativo del niño.

- **Luquet** basó sus investigaciones principalmente en el seguimiento de los dibujos realizados por su hija; entraría este estudio dentro de los denominados individuales, ya que se ocupan de la evolución de un solo niño. Las fases se encuentran descritas del modo siguiente:

  - Realismo fortuito
  - Realismo intelectual
  - Modelo interno
  - Realismo visual

La tesis de Luquet marca época por la precisión de sus observaciones, tanto por los partidarios de la psicología de la forma como por psicoanalistas, y sigue siendo la obra clásica, aunque criticada en sus concepciones psicológicas viciadas por datos asociacionistas. Toda la interpretación de Luquet depende de lo que los gestalistas llaman “postulado de constancia”. El deduce que el niño debe ver las mismas cosas que los demás, si no las ve se debe a que es inatento con ellas. El estadio del “realismo frustrado” está definido en su conjunto por lagunas, torpezas, azares, falta de atención, etc.

Pero estas explicaciones se ven descalificadas por toda la psicología contemporánea: el Freudismo que niega el azar y la Gestalt que ha puesto en evidencia el carácter superficial de la explicación por la inatención.

- **Read** persigue un objetivo, la educación artística como la conjunción de todos los modos de expresión verbal y la no verbal Analiza la actividad artística infantil, examina los problemas de currículo, los métodos de enseñanza y el medio escolar para establecer con perfecta coordinación de principios y conceptos que la finalidad de toda educación estética conlleva y que no es otra que la educación del individuo en una sociedad libre.

TERCER PLANTEAMIENTO. Correspondería a la tercera corriente cuyos autores centran sus análisis en los procesos perceptivos en el ámbito de configuración de la forma. Dentro de esta corriente se consideran entre otros, Kellog[18], Goodnow[19], Arnheim[20] y Eisner[21]

- **Arnheim** centra sus investigaciones en las relaciones del arte con la percepción visual. No es un estudioso del dibujo infantil, pero justifica su inclusión en uno de los capítulos Arnheim, porque:

[18] KELLOG, R.: *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Cincel. Madrid. 1979.
[19] GOODNOW, J.: *El dibujo infantil*. Morata. Madrid. 1979.
[20] ARNHEIM, R.: *Hacia una psicología del arte. Arte y entropía*. Madrid, Alianza, 1980.
ARNHEIM, R.: *Arte y percepción visual*. Alianza Forma. Madrid. 1984.
ARNHEIM, R.: *El pensamiento visual*. Barcelona, Paidós, 1986.
ARNHEIM, R.: *Nuevos ensayos sobre psicología del arte*. Madrid, Alianza, 1989.

[21] EISNER,E.W.: Primacía de la Experiencia y de las Políticas del Método. En: *Revista de Arte y Educación SEEA*, nº 1. Madrid, 1987, pp. 129-145.

> "Todos los rasgos fundamentales que operan de maneras refinadas complicadas y modificadas en el arte maduro, despuntan ya, con claridad elemental, en las imágenes hechas por una niña".

Este autor se cuestiona todas las respuestas anteriores y el por qué dibujan los niños:

No admite una falta de destreza motora para justificar las diferencias sustanciales entre la representación infantil y el objeto representado. El que los niños tiendan a hacer líneas rectas, círculos y óvalos, porque estas formas son fáciles de dibujar, no le dice nada de cuál es el proceso mental que induce al niño a identificar objetos complejos con esquemas geométricos que no es posible interpretar como imágenes proyectadas simplificadas.

La falta de interés o el descuido en la observación, tampoco pueden ser la causa de que el niño haga caso omiso del modelo, pues está demostrado la concentración con la que dibujan los niños y la agudeza de observación con la que recorren su mundo; lo que sucede, es que no le es útil más información para lo que el niño considera un dibujo correcto de un hombre, una casa, etc…

Por último, considera más científica la imposibilidad de demostrar las afirmaciones de que los dibujos de los niños no son copias, sino "símbolos" de las cosas reales.

Su conclusión es que los niños dibujan un "equivalente" del original; ello significa que contiene sólo alguna de las propiedades del modelo. Y las unidades que se elijan para formar estos equivalentes están basadas en la estructura del original; es decir, los aspectos que constituyen la esencia de su forma, y por ello es posible el reconocimiento del objeto dibujado. Por ejemplo, la figura humana está caracterizada por su eje vertical y es esta verticalidad la que los niños introducen en sus dibujos, los aspectos horizontales son menos esenciales y por ello pueden ser omitidos.

Al "equivalente" le da Arnheim un carácter inventivo más que imitativo, desarrollado dentro de los límites que puede imponer un medio determinado. Por otro lado, el uso repetido de determinadas formas da lugar a una sensación de unidad en el dibujo infantil. Esta economía de formas supone una realización del pensamiento visual, el descubrimiento de que una misma unidad es posible utilizarla para distintos elementos. Lo que parece a simple vista un limitado vocabulario de unidades, significa un logro conceptual, un descubrimiento de similitud. Posteriormente, la progresión lógica de lo simple a lo complejo (unidades más complejamente estructuradas), tiene para Arnheim paralelos con otras actividades de la mente, como el lenguaje verbal.

- **Eisner** favorece el desarrollo de la expresión plástica del niño cuando se produce mediante la propia experiencia que el menor tenga del mundo, de los objetos que le rodea, de los factores de éstos, y dice:

> "El tipo de experiencia que tengamos depende una multitud de factores, pero dos son los importantes, se trata de las cualidades visuales y las estructuras conceptuales que producimos para ellas" y añade "…Las herramientas conceptuales que hemos adquirido son críticas para "leer" el mundo cualitativo que nos rodea" [22]

En su artículo, refiriéndose a las actividades plásticas, sugiere que es algo más que una rutina o una actividad sin valor; tampoco importa lo perfeccionada que pueda estar esta actividad. Lo importante es la imaginación y la habilidad para moldear un material que haga progresar la unión. De la primacía de la experiencia y de los distintos modos de la expresión dice:

> "Las cualidades del mundo están ahí para quienes tienen las destrezas de tomarlas. Es una de las tareas más significativas de nuestra cultura, algo para lo que nuestras escuelas tienen una especial responsabilidad, procurar los útiles y desarrollar las destrezas a través de las que los propios niños puedan crear su propia experiencia".

[22] EISNER,E.W.: Primacía de la Experiencia y de las Políticas del Método. En: *Revista de Arte y Educación SEEA*, nº 1. Madrid, 1987, pp. 130.

> "El principal factor para la experiencia humana es el de los sentidos, esos sistemas que recogen información biológicamente por medio de la que toma contacto con el mundo. Si el niño no ha nacido disminuido tiene la capacidad de experimentar el mundo cualitativo en el que él o ella ha nacido" [23]

> "Pero tal poder como lenguaje, es el lenguaje no sólo por significado, no es de ningún modo el único ni necesariamente el más poderoso vehículo que afecta nuestra experiencia. Las imágenes que nos rodean, las formas que vemos en nuestro arte y las formas vernáculas de nuestra cultura(nuestras maneras, arquitectura, ropa, nuestros rituales y ceremonias) proporcionan potentes prototipos a través de los *cuales* clasificamos, comparamos y valoramos las cualidades del mundo que nos vamos encontrando" [24]

Continúa dirigiéndose a los educadores, alentándolos con nuevas esperanzas educacionales para el desarrollo de la enseñanza de la plástica en las escuelas:

> "Por medio de la primacía de la experiencia y de la expansión del método, nuestras políticas llegarán a ser una fuerza liberadora para comprender e intensificar el proceso educacional" [25].

Concluye en un proceso de enseñanza aprendizaje del arte dónde nos interesa educar la visión humana, de modo que el mundo al que se enfrenta el hombre pueda observarse como Arte. El autor sitúa la educación artística como disciplina estructurada dentro de unos campos del saber basados en las diferentes ciencias del arte, la estética y la comunicación.

- **Kellog**, al igual que Arnheim, considera fundamental la búsqueda de orden y equilibrio en el dibujo infantil; opina que en cada estadio los niños responden continuamente a la presencia de orden en una figura. Intentan numerosos garabateos, diagramas y combinaciones, pero las unidades

[23] EISNER,E.W.: Primacía de la Experiencia y de las Políticas del Método. En: *Revista de Arte y Educación SEEA*, nº 1. Madrid, 1987, pp. 129.

[24] OB. CIT.: pp. 130.

[25] OB. CIT.: Pp.144.

que repiten son aquellas que poseen una “buena forma” visual o que están bien equilibradas.

Lo primero que se cuestiona es la primacía del placer motor. ¿Cuándo empieza el niño a garabatear sobre el placer visual? Este sencillo interrogante rompe completamente con las teorías anteriores sobre el sentido del garabateo, ya que, si el acento en esta cuestión se había puesto sobre el carácter motor de los primeros trazos infantiles, ahora se añade un nuevo componente de orden perceptivo, que demuestra hasta qué punto unas “cualidades estéticas” están conectadas con el ser humano, desde su más temprana edad.

Curiosamente, la autora confiesa su interés por el dibujo infantil cuando descubre la utilización de la “forma mandaloide” en los niños, forma que había sido altamente repetida en culturas primitivas, y que muestra un excelente equilibrio y una buena combinación de unidades de contraste (forma cerrada, circular, ovoidal o cuadrada, con líneas cruzadas en su interior). Es este equilibrio el que origina la aparición del “mandala” en multitud de formas artísticas históricas y el gusto con que lo representan los niños de cualquier edad.

El segundo punto fundamental en el análisis de Kellog, es considerar la base de las organizaciones, el modo en que los dibujos incorporan en cada estadio, unidades que caracterizaban etapas anteriores.

Para ella, el sistema visualmente lógico del arte infantil, representa un pensar visual diferente del pensar racional, de la evolución lingüística y de la expresión de estados emocionales. Las “formas” de arte infantil pueden coincidir con otros sistemas de “formas” pero difieren en su mayoría, y esta diferencia suele ser una fuente de confusión para el niño, al que puede resultar difícil adaptar sus estructuras lineales espontáneas, a los símbolos lingüísticos convencionales (números y letras) y a las

líneas de los dibujos que hacen padres y maestros para ser copiados por los niños.

- **Goodnow** establece un análisis que exhibe la obra gráfica infantil, considerada no solo como pensamiento visible sino incluso trozo palpitante de la vida. Además afirma que los dibujos infantiles proporcionan un registro de cambios y de tiempos pasados realizados desde el punto de vista del niño y que a partir de esos rasgos se pueden conocer algunas características de los alumnos.

III.2.2. EL PAPEL DE DIBUJO EN LA ESCUELA NUEVA

Se ha contemplado en cierta medida la incidencia de aspectos del lenguaje gráfico en la Educación los cuales han sido muy irregulares y sin un enfoque unificado prácticamente hasta la aparición de las Escuelas Cristianas de La Salle.

Son los enciclopedistas los que por primera vez, desde Platón, defienden desde el punto de vista filosófico la aportación de las actividades artísticas a la formación global del individuo.

- **Juan Jacobo Rousseau** (1712-1781) es uno de los artífices del cambio de mentalidad que se generó, en los siglos XVII-XVIII. También este autor es el inspirador de movimientos pedagógicos renovadores.

  Rousseau planteó el dibujo, no sólo desde el punto de vista de la educación, sino también de la psicología infantil. En su obra *Emilio*, aparecida en 1762, reivindica un tipo de educación que se fundamenta en la naturaleza y en las experiencias individuales, en contraposición con la escuela de la época.

  En el tercer libro de la obra, que se ocupa de la fase intelectual de la enseñanza, Rousseau añade el dibujo a las otras enseñanzas, diciendo:

  > "No se puede emitir un juicio exacto acerca de la extensión y tamaño de los cuerpos, si no se aprende al mismo tiempo a conocer sus figuras e incluso a imitarlas, ya que en realidad esta imitación se atiene a las leyes de la perspectiva, y no es posible valorar la extensión por las apariencias sin ninguna noción de estas leyes. Los niños, que son unos grandes imitadores, se sienten atraídos por el dibujo, y yo quisiera que el mío cultivase este arte, no precisamente por el arte en sí, sino para que les diera precisión a la vista y soltura a la mano, pues generalmente importa muy poco que domine cualquier ejercicio, con tal que adquiera la perspicacia del sentido y del buen hábito que, por añadidura, el cuerpo gana con este ejercicio. Me guardaré de darle un profesor de dibujo que sólo le dé láminas para que las copie, con lo que sólo copia los dibujos de otro; quiero que no tenga otro profesor que la naturaleza, ni otro

> modelo que los objetos; que tenga ante los ojos el original mismo y no otro papel que lo representa; que garabatee una casa ante una casa, un árbol ante un árbol, un hombre ante un hombre, a fin de que se acostumbre a ver bien los cuerpos y sus apariencias, y no a tomar imitaciones falsas y convencionales, por imitaciones verdaderas. Tampoco le dejaré que dibuje nada de memoria, a falta de objetos, hasta que, a fuerza de observaciones, se imprima en su imaginación la forma exacta de los mismos, por temor a que altere el conocimiento de las proporciones y el gusto por las bellezas naturales, sustituyendo la verdad de las cosas por figuras extrañas y fantásticas.
>
> Sé muy bien que de esta manera garabateará toscamente, que tardará mucho en dominar la elegancia de los contornos y la soltura de trazo de los dibujantes, y que tal vez nunca logre los efectos pintorescos y la sutil expresividad del dibujo, pero, en cambio, la precisión de su vista será más justa, la mano más firme, y, por ende, tendrá un mejor conocimiento del tamaño y los cuerpos naturales que median entre los animales, las plantas y la perspectiva. Esto es lo que yo me propongo a conseguir, y mi intención no es tanto que sepa imitar los objetos como que los conozca; prefiero que identifique una hoja de acanto y que dibuje menos bien la de un capitel".

En estas palabras se encierra mucho de lo que se sigue esgrimiendo como básico para la justificación de la enseñanza artística dentro de la formación global del ser humano. Por un lado se toman como aportación y objetivos a perseguir aquellas características del artista que se consideran adecuadas a todos los individuos:

- Buena observación
- Conocimiento del medio
- Soltura en la mano
- Perspicacia

Y desde otra óptica se critica la enseñanza estereotipada de las academias basada en la copia de soluciones establecidas, propugnando a la vez la relación directa con el medio, la naturaleza. No en la búsqueda de hacer objetos artísticos, sino que sea capaz de apreciarlos y conseguir trasladar el desarrollo del hábito creativo, del dibujo a otras actividades. En estas intuiciones de Rousseau se encuentra el germen de diversas corrientes didácticas del dibujo, fundamentalmente las de tendencias al naturalismo.

- **Basedow** (1723-1790) también se ocupó del dibujo, fundamentando su enseñanza en el estudio del natural. Goethe, que asistió a sus escuelas nos describió la práctica realizada: “no cesábamos de dibujar paisajes, árboles y todo género de cosas que en la enseñanza ordinaria eran estudiadas sin ningún método”

- **Locke** (1632-1704) representante típico del pensamiento experimental, defiende que todas las ideas provienen de la sensación y la reflexión. Según su criterio, la verdadera actitud para comprender la realidad es la sumisión al hecho y la adopción de una posición de observación verdaderamente científica. Todo el saber se incorpora a través de los sentidos y la experiencia. Según Locke, al niño hay que enseñarle el dibujo, que para él, es la continuación de la escritura y además tiene una gran utilidad.

  Estos autores coinciden en que la adquisición de conocimientos se debe hacer a través de la motivación personal y la experiencia práctica. Se prefiere la razón y la investigación como sustitutos de la autoridad tradicional. Todo va a desembocar en un movimiento de reforma en la educación, que sirvió de parangón y base a toda la educación infantil durante el siglo pasado,

  La Escuela Nueva, inspirándose en el legado de Rousseau, da mayor importancia a la enseñanza en los primeros años de vida. Estaba de acuerdo en la importancia de la infancia en sí, y en la necesidad de un desarrollo global del ser humano y el niño pasa a convertirse en el centro de la educación. El arte suponía un medio excelente para una concepción educativa que se basaba en los intereses y actividades personales, fundamentada sobre todo en la experiencia a través de los sentidos.

  La Escuela Nueva, que basándose en los escritos de Rousseau, constituyó una revolución didáctica y pedagógica, está representada por Pestalozzi (1746-1827), Fröebel (1782-1852), y Montessori (1870-1953).

- **Pestalozzi.** (1746-1827). Este autor dotó de dimensión práctica a las ideas de Rousseau y Basedow, intentando armonizar el concepto de naturaleza, tan importante para estos, con el concepto de sociedad, más actual. Fue el precursor de la "educación psicológica" y sus teorías sustentaron los cimientos de la actual educación elemental. Con una gran intuición, planteó la educación de una manera gradual, acompañando al desarrollo natural del niño, y planteó además la necesidad de que ese desarrollo se completase de manera armónica refiriéndose a las dimensiones física, laboral, moral, afectiva e intelectual.

  Para Pestalozzi todo el saber humano se resume en estos tres principios fundamentales: la palabra, la forma y el número.

  Consideraba al dibujo como "conocimiento de las formas" y propone que el niño comience haciendo líneas y formas sencillas, no sólo para adiestrar su mano sino para habituarle a que vea bien y después pueda descubrir las formas de la naturaleza.

  Pestalozzi confió esta enseñanza del dibujo a sus colaboradores, quienes, por falta de experiencia, no lograron los resultados que se había formulado.

  También se adelantó en los aspectos ahora conocidos como psicomotrices. Decidió comenzar con el dibujo antes que con la escritura y dice al respecto:

  > "la escritura es una especie de dibujo lineal-particular, el cual no es más que un juego para el niño una vez que sus ojos y su mano se han ejercitado convenientemente".

  Pestalozzi plantea como prioritaria:

  - La formación del profesor, entendiendo su función como algo más que la transmisión de contenidos.

- Creó un seminario de formación de maestros cuyo fin era la profundización en las disciplinas que ayuden a mejorar la formación del niño, sobre todas ellas estimaba como más importante la psicología.

- **Fröebel** (1782-1852). Es el iniciador de la educación preescolar sistemática, tendencia lúdica y fue continuador y desarrollador de las ideas y métodos de Pestalozzi. Destacó más aún la importancia que este daba a la educación infantil. En 1837 creó en Blankenburgo (Turingia) el "Kindergarten" (jardín de infancia).

  Sus propuestas se fundamentan en el conocimiento global y profundo de la naturaleza del niño, activo y curioso, y son consecuentes con el principio de la instrucción a través del autodescubrimiento, proponiendo como medio educativo por excelencia el juego que supone una actividad globalizadora y que procura un ejercicio físico, intelectual, estético y moral.

  En su reforma pedagógica, Fröebel precisó el significado que para él tenía el dibujo en la educación:

  "El dibujo no es una enseñanza técnica sino un juego educativo"

  Introdujo el trabajo manual en su propuesta educativa, como ejercicio formativo que capacita al desarrollo intelectual. La percepción siguió constituyendo el hecho básico en la formación de la persona, por lo que se cultivaba sobre todo la atención a los sentidos, canalizando las actividades a través del juego, e incidiendo en el conocimiento del ambiente físico y social.

  Tampoco Fröebel olvidó la formación del profesorado, creando un seminario paralelo a los "Kindergarten" que debía procurar la formación de sus educadores.

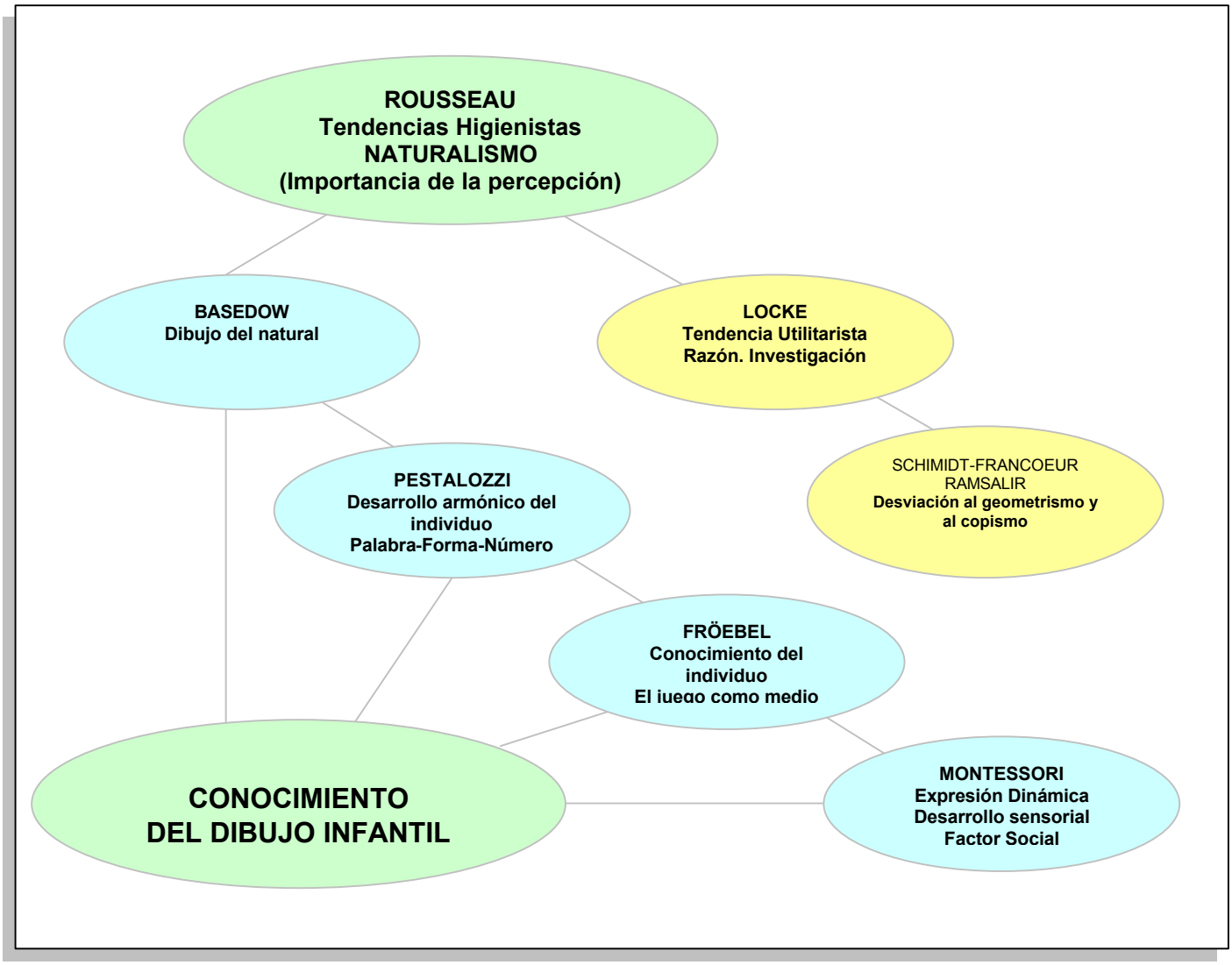
Intentando la simplificación tomaba las figuras geométricas como punto de partida. Buscaba en su método la familiarización de los niños con las formas geométricas, proporcionándoles en el jardín cubos y ladrillos.

Una base de cuadrícula les facilitaba sin encadenarlos, las posibilidades combinatorias de la forma, esperando que los niños no se limitarían a esto sino que procederían a continuación a inventar nuevas combinaciones. Pretendía llegar a los modelos naturales a partir de la utilización de modelos geométricos de una forma lúdica.

Montessori (1870-1952) Recogiendo el testigo de Fröebel, María Montessori aportó tal vez el modelo de instrucción más completo de esa época, de componente social.

Su propuesta fundamental fue la del ambiente programado, en el que se buscaba que las actividades que se debía realizar se constituyeran en hechos relevantes para el alumno. Se hacía énfasis en la expresión dinámica, el desarrollo sensorial y el lenguaje.

Intentaba convertir la educación en el motor de una reforma social que paliara los desequilibrios existentes, haciendo reinar en el aula el principio de igualdad.



Esquema: “El papel del dibujo en la “Escuela Nueva”

III.3. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

III.3.1. LA ENSEÑANZA DEL DIBUJO. ANTECEDENTES

La relación entre el dibujo y las escuelas psicológicas ha llevado a la convicción de que el dibujo es capaz de aportar valiosas informaciones sobre la evolución psicológica infantil, lo cual se remonta a 1885. Pero es Claparéde quien, desde 1907, ha sentido mejor el valor del dibujo infantil en el cual veía una especie del lenguaje específico del niño. Estas diferentes valoraciones del dibujo en el mundo psicológico han influido de manera decisiva en los diferentes enfoques relativos a la actividad plástica como: elemento proyectivo y como actividad válida y beneficioso en sí misma .

Las escuelas Psicológicas van a desempeñar un papel de gran importancia en el entendimiento de la expresión gráfica infantil, la pintura y el arte en general, y ejercerán también una notable influencia en la pedagogía. Es, sobre todo, gracias a las observaciones y a los trabajos de los psicólogos F. Goodenough, Luquet, por citar los más clásicos. El dibujo se ve convertido en un testimonio apreciable y reconocido del desarrollo de la inteligencia y de la personalidad infantil.

- **H.Spencer** (1820-1903),filósofo y sociólogo inglés, influyó intensamente en los pensadores americanos que protagonizaron el movimiento de renovación educativa en Estados Unidos. Spencer afirmaba que la educación debe adecuarse al proceso natural de la evolución mental. Este, es visto a su vez como el resultado de un proceso ininterrumpido de ajuste entre el individuo y el medio en el que se encuentra inmerso. En los planteamientos de este autor, confluye por un lado el pragmatismo filosófico (la acción es el elemento determinante de la evolución adaptativa), y por otro el punto de vista biológico. En su obra se adivina la importancia que después tendrán los aspectos biológicos que constituyen

el hecho de la percepción visual, proveedora del máximo de información al intelecto, y de importancia capital en la formación de las ideas y del desarrollo cerebral.

- **Comte** a su vez considera a la humanidad y al individuo que pasa por tres estados:

  - Teológico, en el cual se explica todo por la divinidad
  - Metafísico, explicación del mundo por entes abstractos
  - Positivista, en el que se explican los fenómenos por la conexión de unos con otros

  Vinculándolo al estado teológico, Comte desliga al dibujo de todo contenido racionalista, de toda técnica teoría o método, y lo sitúa en un nivel emocional, en el que predomina la intuición o la inspiración.

Los escritos de estos autores, proponen, por lo tanto, una actividad gráfica como actividad útil al ser humano, sobre todo valorando su aspecto proyectivo, pero desprovista de la rigidez y formalidad de otras actividades, y situada en el campo de la educación más próxima a las actividades extraescolares que a los escolares. Este planteamiento constituye un arma de dos filos, uno de los cuales herirá profundamente el futuro respeto que las actividades plásticas podrían haber conseguido dentro de los distintos planes de estudios.

- **Bachelier** representa cierta evolución de los pensamientos anteriores. Después de considerar el dibujo como un arte de recreo y de adorno, se convence de su utilidad en las artes mecánicas.

- **Laborde** se oponía al uso y aprendizaje de la geometría y propugnaba, en cambio, la enseñanza del dibujo como un medio educativo y sin finalidad industrial.

- **Etex** escultor, arquitecto y pintor, publica en 1851 a 1859, tres ediciones del “Curso Elemental de Dibujo”, en el que se ponía de manifiesto, introduciendo una idea nueva, la universalidad del lenguaje gráfico:

  - Entendía que el Arte se compone de ciencia y sentimiento.
  - Opinaba que el sentimiento sin saber sólo producía obras imperfectas.

  Recomendaba que se buscasen y precisasen las grandes líneas geométricas en todo lo que la naturaleza representa. Quería que el niño fuese a la naturaleza a aprender por sí mismo, mediante el desarrollo de su facultad de observación.

Pero en realidad tanto en una tendencia como en la anterior, se hacía un énfasis máximo en la transmisión de contenidos, por así decirlo era un tipo de educación que llegaba al alumno, y no revertía en ninguna manera positiva en la experiencia educativa. El alumno era el sujeto pasivo, mientras que el profesor era un pozo de sabiduría casi incontestable.

En el III congreso internacional para la “enseñanza del dibujo” en Londres, en 1908, se señala una transformación importante rompiéndose con la idea del dibujo de imitación hacia una concepción más moderna. La enseñanza antigua pedía la imitación, mientras que el trabajo requería al igual que en nuestros días, el esfuerzo creador.

En realidad la enseñanza del dibujo estaba compuesta en gran medida por el aprendizaje de técnicas desarrolladas a través de ejercicios de copia, tanto del natural como de láminas. Se primaba la objetividad sobre la subjetividad, esto es, dibujar lo que se ve, en lugar de lo que se conoce.

III.3.1.1. PLANTEAMIENTOS DE LA PEDAGOGÍA DEL DIBUJO

Ya desde los primeros planes de estudio para la Enseñanza Primaria y Bachillerato, en la primera mitad del siglo pasado, se introducía como materia obligatoria el dibujo. Esta denominación de la asignatura se mantendría casi cien años, hasta la década de los cincuenta del mismo siglo, en la que pasó a denominarse Expresión Plástica. Desde el principio, su enseñanza fijó como objetivo metas que siguen presentes en la actualidad:

En el concepto genuinamente pedagógico debe tomarse el dibujo como un medio de cultivar en los niños el gusto por lo bello, el sentido artístico, haciéndoles conocer y aprender las proporciones, el orden y la armonía de las formas y los colores, y mirando a la vez a la educación de la vista y de la mano, así como la de la inteligencia, especialmente de su facultad reproductora y creadora.

Sin embargo, entonces en el dibujo, tenía gran importancia la función descriptiva, y esta función transcriptora hacía del dibujo un elemento muy importante dentro de la enseñanza.

El dibujo debe ser tan familiar al pueblo como la escritura que permite fijar con claridad y rapidez la imagen de un objeto y cuya descripción exige la combinación de infinitas palabras. La enseñanza del dibujo debe, por lo tanto, ocupar un lugar importante en la educación popular.

El movimiento de renovación pedagógica, subrayó la importancia educativa de las artes y propuso su incorporación en los programas. Esto motivó quizás la aparición de los primeros estudios pedagógicos sobre el dibujo infantil. Las investigaciones de Corrado Ricci, Kerschensteiner o Rouma, parecen ser una consecuencia del interés suscitado dentro del movimiento renovador por el mundo gráfico del niño.

Al movimiento se le ha denominado "*Nueva Educación*", y desde el punto de vista de nuestra disciplina, posee una trascendental importancia, puesto que puso de relieve el problema de la libre actividad creadora en el niño, tanto en su vertiente pedagógica como psicológica, no sólo considerando las prácticas artísticas desde el punto de vista productivo, sino dándole especial importancia al aspecto pasivo, el "goce estético".

La reforma antiacadémica que el movimiento romántico en Alemania intentaba traer al arte, reivindicando la superación de las normas y cánones estilísticos, la libertad de interpretación y expresión individual, también tuvo algo que ver con esa nueva concepción de las artes dentro de la educación. Fueron quizás las soluciones prestadas por los artistas en la investigación de la libre expresión las que dieron pie a las consideraciones subsiguientes del movimiento renovador en la educación acerca de las posibilidades de utilización de las experiencias estéticas.

En las Escuelas Infantiles de *"*Comune Di Reggio Emilia*"* (Bolonia. Italia), donde la exposición como investigación dirigida en buena medida a iluminar las situaciones y los procesos de expresión, identificación y comunicación, se presenta por sí misma como un acto de comunicación que espera y solicita intervenciones y respuestas del espectador.

Al promoverla, la Administración Municipal de Reggio no pretende proponer un modelo acabado (modelo que, por su parte, sería vano buscarlo en los procesos que aquí se documentan) sino que, dejando para otra ocasión el balance retrospectivo de una actividad que dura ya dos décadas, insiste sobre su dimensión de futuro, señalando un horizonte bajo el que todavía queda mucho por hacer y por comprender. Es en esta dimensión de perspectiva hacía el futuro en la que una gestión democrática (por su naturaleza, en consecuencia, siempre abierta) de las tareas administrativas puede coincidir con un diseño pedagógico hasta la plena identificación.

El nivel de desarrollo cognitivo del niño determina la selección de las informaciones y la calidad de la exploración perceptiva; pero es, precisamente la calidad de la exploración perceptiva lo que suministra, a su vez, los elementos de desarrollo de la actividad cognitiva. El ojo y la mente del niño demandan ayuda para captar la persistencia y el cambio de las cosas y para descubrir el significado de las relaciones nuevas. La percepción se convierte inmediatamente en una relación. La capacidad de retener una imagen es al mismo tiempo la capacidad de tener presente una red de relaciones (relaciones de identidad, equivalencia, clasificación, orden, causa, simetría, equilibrio, etc.). Las relaciones, en realidad, son problemas. Todo problema y toda percepción no constituyen sino una hipótesis provisional.

Las bases en las que se funda el proyecto educativo de las escuelas Reggio Emilia[26] son las siguientes:

La educación visual-integrada y reforzada por análogos procesos en el resto de los aparatos sensoriales-debe concebirse como uno de los instrumentos y objetivos culturales que hay que incluir de modo permanente, y desde la infancia, en el proyecto educativo y en su didáctica de experiencia e investigación.

Una buena educación visual constituye, no sólo a la superación de una dependencia y pasividad perceptiva (fenómeno ampliamente difundido), sino, además, a la formación de un pensamiento ágil y productivo, racional e imaginativo, acompañado de una fecunda sensibilidad sentimental y emotiva.

El niño tiene que sentir por su parte, que, frente al objeto, posee la lucidez y libertad plenas para percibirlo y representarlo, en cualquier ocasión, sustitución, interferencia y trasgresión, así como para recuperarlo, por medio de los lenguajes y las formas que él desee.

[26] Véase Apéndice II: Talleres, pp. 91.

La cuestión de sí las cosas son o no lo que nos parecen ser, es un dilema para el Arte y para la ciencia; más también para el niño.

A continuación señalamos propuestas educativas que posteriormente se convirtieron en conceptos a desarrollar en las aulas de Reggio Emilia, cuyos resultados se expusieron en 1987 (Aula de cultura del Ayuntamiento de Madrid), en diferentes paneles coordinados entre sí, citando a sus respectivos autores, del modo siguiente :

AUTOR	MODELO	OBSERVACIONES
ANDREA BRANZ	“Derecho al ambiente.”	Parece un hecho indudable que la escuela debe tener derecho a su propio ambiente, a su propia arquitectura, a su propia conceptualización y asignación de finalidades, a espacios, formas y funciones…
CLOTILDE PONTE CORVO	“Procedimiento para la transición de un león a otro”	Acercarse a un gigantesco león de piedra que está sobre la escalinata de una iglesia, en una plaza de la ciudad, inmóvil e inofensivo, allí, desde siglos, entre puestos de verduras y de telas, representa para los niños un encuentro cuyos contornos perceptivos, emocionales, lógicos e históricos han de ser todos ellos objeto de una recomposición...
CESARE MUSSATTI	“El aire del rostro”	El placer de contemplarse a sí mismo y la propia imagen es viejo y hunden sus raíces en la mitología, en todas las literaturas, en las fábulas y en las interpretaciones psicoanalíticas. Pero, en este caso, cabría decir que el placer es como renovado, normalizado, lanzado al juego del eco entre las imágenes del espejo y el reenvío incesante de los niños…
EGLE BECCHI	“La inteligencia en el charco”	Por una pedagogía de la trasgresión...
GIOVANNI ANCESCHI	“Cómo una hoja crece en manos de niños y adultos”	Al margen de la hoja de plátano.
ARTURO CARLO QUINTAVALLE	“Transacciones en libertad”	La máscara y el monje, problemas de identidad.
TULLIO DE MAURO	“Ir a caballo” “Cavalquería”	Jugando con las palabras.

AUTOR	MODELO	OBSERVACIONES
FRANCESCO TONUCCI	"Cuando dos versatilidades se encuentran"	De estos juegos emergen dos extremos de relieve. Son cosas en realidad viejas como el mundo: la versatilidad de los niños y la versatilidad de los objetos.
GUIDO PETTER	"El viaje a través de la luz"	También la luz, este mar radiante, que llena la realidad, permite la visión y sanciona la existencia de las cosas, de las formas, de las distancias de los colores, corre el peligro, por paradójico que parezca, de resultar invisible al niño.
CORRADO COSTA	"Cuatro reglas para una buena discusión"	¿ Qué tiene que ver un pajarito de papel pegado al cristal de la ventana con el pajarito-sombra sobre el suelo?… Variaciones sobre el color…
YURI LIJUBIMOV	"Luz, color. Herejía"	No es herejía preguntarnos hasta qué punto la luz y el color son cuerpos extraños a la información, al conocimiento, a la sensibilidad, al uso, al goce de la cultura común. Hay niños que incluso de mayores siguen creyendo que los colores materializados como cosas sin relaciones con la luz se distinguen entre sí porque tienen nombres diferentes o se obtienen de lapiceros distintos…
ARMANDO GENTILLUCCI	"El ambiente"	La música, que en la composición viene a constituir una especie de estructura sonora de ambiente, no representa ciertamente una configurante estructura; se limita, por tanto, a hacer de banda sonora…

Estas fueron pautas completamente nuevas para la época, que rompían de raíz con las bases anteriores y lo que se pretende es mantener la visión simple de la selección de los trabajos realizados por diferentes maestros, de forma que se convierta no en verdad reconocida solamente sino en motivo de debate y de estímulo para la discusión.

III.3.2. DESARROLLO DE LA AUTO EXPRESIÓN

En el congreso de París, en 1938, que hacía el número octavo de los dedicados a la Enseñanza del Dibujo, pareció observarse una sensibilidad especial inclinada a establecer la relación real entre la educación de las actividades plásticas y la vida contemporánea. Se puso de manifiesto la existencia de dos concepciones muy diferentes sobre la educación en los niveles básicos:

- La escuela tradicional, que procuraba la transformación a toda costa del niño en adulto

- La escuela moderna, cuyo objetivo consistía en dejar al niño desarrollarse libremente, aceptando como válida una visión infantil sobre el mundo

El congreso llegó así al problema del dibujo infantil y a plantearse la necesidad de interrelación de todas las disciplinas educativas con el dibujo, indicando:

"El ambiente escolar, ha de ser, en todas las edades, un ambiente de belleza, en el que las Artes Plásticas, la Música, el decorado de las salas de trabajo y los ejercicios de educación física han de asociarse a todas las enseñanzas para sugerir, desarrollar y afirmar las impresiones de equilibrio".

Toda discusión sobre la enseñanza del dibujo se acompañaba de una reflexión sobre la importancia de las cosas bellas, lo cual señalaba ya la síntesis del proceso estético, y la problemática del dibujo infantil iba a quedar inmersa dentro del ámbito mayor de la Educación Artística.

Lo primero que se puede observar es un cambio de denominación, la palabra dibujo que ya no abarcaba la totalidad de las actividades realizadas por

los niños ni los niveles de implicación psicológica de la actividad, se sustituyó por la denominación de “Educación Artística” o “Educación Plástica”. El objetivo o razón principal de ser, en este planteamiento de cambio sustancial hay que buscarlo en el divorcio entre arte y técnica, antes íntimamente unidos, y que parecían desarrollarse en ese momento con finalidades distintas.

La técnica se hizo cargo de lo que era materialmente útil, mientras que el arte centró su mirada en el campo de las necesidades psicológicas de la mente humana. Era un tiempo sin duda en el que lo urbano, la máquina, lo funcional… hicieron atractiva una vuelta a la naturaleza, en busca de un equilibrio en la crisis manifiesta del entorno.

En un planteamiento de gran contenido utópico, se volvió a introducir el arte en la vida, por medio de una pedagogía nueva de reminiscencias platónicas: “La Educación por el Arte”.

Se consideró al alumno, tal y como lo había hecho el movimiento de la “Escuela” Nueva” como el elemento más importante de la educación, y se buscó un papel del arte en ese proceso que no tuviese como objetivo convertir al niño en un aprendiz o un experto –dependiendo del nivel- en técnicas artísticas, sino contribuir a su formación como persona. Fueron sobre todo dos autores Víctor Lowenfeld en Estados Unidos, y Herbert Read en Inglaterra, los que más impulsaron esta concepción en la década de los cincuenta del presente siglo con sus obras “Desarrollo de la capacidad creadora” y “Educación por el Arte”.

Se aseguraba que la Expresión Plástica es algo intrínseco, que puede ser desarrollado pero no enseñado, y que cualquier tipo de razonamiento sobre su actividad pone en peligro la espontaneidad de la invención creativa. Este concepto confiere a la actividad plástica una calificación de innatista, un proceso claro y definido de evolución, entresacado al hilo de la teoría de los estadios evolutivos de Piaget, y un valor proyectivo de las realizaciones de los alumnos, fundamentando su labor pedagógica en el aprendizaje por descubrimiento.

A partir de ese momento más se estudian los dibujos infantiles, teniendo en cuenta su evolución y características. Se propuso como metodología ideal aquella que dejaba al niño libre con su expresión, siendo la principal función del maestro el crear un clima especial en el aula para que esta surgiera y se desarrollase por sí misma.

Si tradicionalmente la educación artística tenía una concepción finalista, en la que se primaba el objeto realizado, la propuesta ahora va a ser primar el proceso, desentendiéndose casi por completo del resultado. Este planteamiento es muy crítico con el aprendizaje de habilidades y destrezas, **Read** en la misma obra que ya hemos citado llega a asegurar lo siguiente:

> "En términos generales la actividad de la autoexpresión no puede ser enseñada. Toda aplicación de una norma exterior, sea técnica o de forma, induce enseguida a inhibiciones y frustra la totalidad del objetivo".

Según estos autores, el niño parece estar mejor dotado por la naturaleza de mejores aptitudes de autoexpresión en el campo de la expresión plástica que en el campo de la música o en el del lenguaje verbal, donde se requiere un aprendizaje considerable de habilidades concretas. Los dibujos infantiles constituyen elementos expresivos frescos y de gran belleza, además la falta de prescripción o corrección de esta concepción de la enseñanza artística, hace que el niño se sienta menos presionado en estas labores que en el resto de las que componen el currículo.

Junto a la fundamentación teórica que desarrollaron Lowenfeld y Read, fueron muy importantes las reuniones en 1951 de la UNESCO en Bristol, donde se organizaron seminarios sobre educación artística bajo el lema "Las Artes Plásticas en la Educación General", a los que acudieron personalidades de la talla de Matisse, Read, Lowenfeld, Piaget, Duquet, Stern ...

En 1955, La XVIII Reunión de la Confederación de Instrucción Pública, convocada en Ginebra por la UNESCO y por la oficina internacional de educación, aprobó una serie de recomendaciones relativas a la enseñanza de

las Artes Plásticas en las Escuelas Primarias y Secundarias. El documento estaba encabezado por varias consideraciones y recomendaciones que resumen los principales objetivos educativos que se le asigna a las enseñanzas de las Artes Plásticas en la mayoría de países.

Una de las conclusiones más importantes de esos encuentros fue la fundación de la Sociedad Internacional de Educación por medio del Arte (INSEA), que es la asociación que reúne a gran parte de los profesionales de la educación artística en todo el mundo, sirviendo de canal de información e intercambio respecto a las experiencias e investigaciones.

Las principales conclusiones del movimiento INSEA se concretan en lo siguiente:

- Consideraciones
- Recomendaciones
- Directrices
- Objetivos

CONSIDERACIONES

- Los conocimientos y las técnicas adquiridas gracias a la enseñanza de las Artes Plásticas pueden servir tanto en los estudios como en el ejercicio de una profesión, para la utilización inteligente del tiempo libre y para la apreciación de la belleza en la naturaleza y en la vida, en las actividades productivas y en el Arte.

- Las Artes Plásticas constituyen un factor educativo indispensable para el desarrollo completo de la personalidad y un medio poderoso para el conocimiento más profundo de la realidad.

- La multiplicación de las imágenes por medio de la fotografía, el libro, la publicidad, el cine y la televisión representan actualmente un elemento de

progreso tan importante como lo fue en otra época la invención de la imprenta, y que conviene fomentar la educación visual de los niños para orientar su inteligencia y formar sus gustos, preservando su sensibilidad de la vulgaridad.

RECOMENDACIONES

- Las Artes Plásticas, o sea el dibujo, la pintura y el modelado, deben figurar obligatoriamente en el plan de estudios de la Escuela Primaria como asignatura aparte y como medio de expresión y auxilio didáctico de las otras enseñanzas.

- La enseñanza de las Artes Plásticas, en calidad de asignatura aparte, debe figurar en el plan de estudios de la escuela secundaria, con carácter obligatorio para la mayoría de los cursos o años de estudios y con carácter facultativo para los restantes.

- Un buen método de enseñanza consiste en estimular al alumno a que encuentre su propia forma de expresión, recurriendo al dibujo, a la pintura y al modelado libre, así como a cualquier otro medio que le permita manifestar sus gustos y aptitudes.

De estas consideraciones y recomendaciones se extrajeron diversas direcciones pedagógicas de una Educación Artística profundamente integrada en todos los aspectos de la vida:

DIRECTRICES

- Desarrollo de la sensibilidad hacia el Arte. Con el objetivo de desarrollar la sensibilidad para recibir y captar toda clase de manifestaciones o fenómenos que rodean al ser humano a fin de enriquecerlo desenvolviendo su percepción. Los elementos para la práctica del

desarrollo de la sensibilidad son aportados por la naturaleza y el hombre, este último a través del Arte.

- Práctica de los medios de expresión. Con el fin de desarrollar la capacidad de expresión y comunicación en los diversos terrenos para encontrar en ellos el medio individual de comunicación más apropiado, su código personal.

- Ejercicio de desarrollo de las facultades creadoras. Mediante el juego plástico de modo que el individuo profundice en la habilidad de inventar soluciones para situaciones problemáticas, logrando combinaciones de elementos como soluciones a nuevos problemas. Supone el estímulo de la imaginación y de la creatividad.

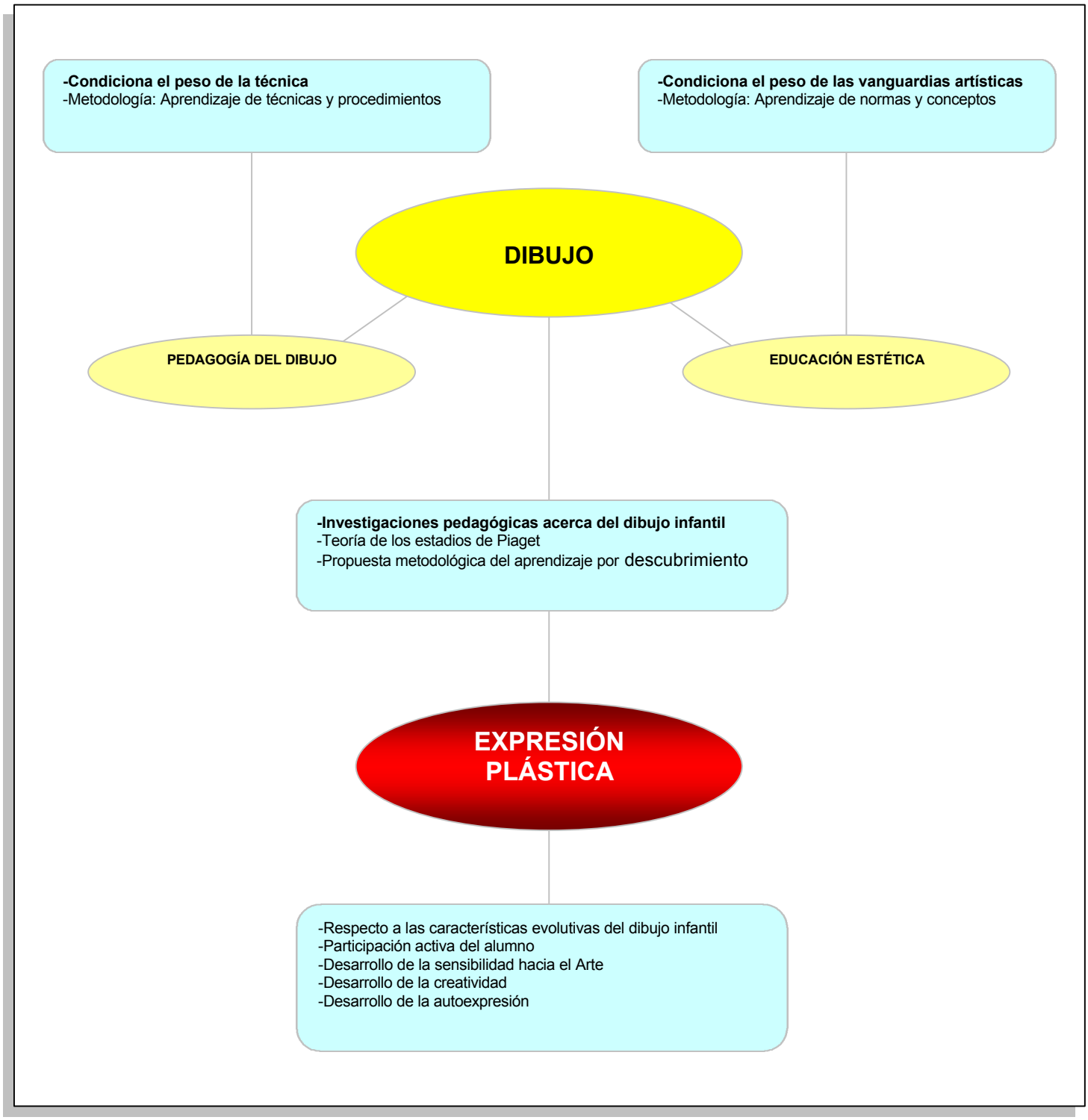
La enseñanza de las materias artísticas no se debe considerar un privilegio reservado para aquellos que muestren ciertas aptitudes, sino como algo necesario para todos con vistas a dos objetivos:

OBJETIVOS

- Preparar a todo ciudadano para sus futuras responsabilidades y que contribuya a determinar un marco global más humano y de mejor calidad de vida.

- Revelar y suscitar las vocaciones en aquellos que serán más capaces como especialistas en la creación de formas para que aporten a los otros sus capacidades y sus conocimientos en una acción común.

Recogemos a continuación en este esquema la configuración de la perspectiva actual de la Expresión Plástica como área curricular de la actual Reforma Educativa.



III.3.3. PLANTEAMIENTOS ACTUALES

Hasta el momento, la mayoría de las propuestas curriculares en Didáctica de la Expresión Plástica, se inscribían dentro de la esfera de influencia del desarrollo de la autoexpresión defendido en los años cincuenta por Lowenfeld y Read. La propuesta disciplinar supone un movimiento de cambio y reacción, cuyo centro de gravedad es la Educación Artística.

Aceptar la Educación Artística como disciplina lleva a una discusión que tiene su reapertura en los años setenta. Las nuevas consideraciones sobre Educación Artística cristalizaron en una tendencia que trata de convertir al Arte en una disciplina más del saber, dotada de un corpus teórico más profundo y con el objetivo de que el alumno debe llegar a conocer y dominar en la mayor extensión posible el complejo mundo de las artes y la cultura, volviendo a plantear la necesidad de una metodología rigurosa.

- **Eisner**, es esta vez quien nos proporciona la fundamentación teórica en su conocido trabajo publicado en 1987:

> "Permisividad y motivación son palabras que despiertan múltiples resonancias en quienes tantas veces las hemos oído en frases relativas a los jóvenes. Pero tal punto de vista es teóricamente ingenuo e infravalora los resultados positivos que la enseñanza puede dar. El aprendizaje artístico es complejo y está fuertemente influenciado por las condiciones del entorno en que tiene lugar. Cuando se les abandona a sus propios recursos, los niños muestran una gran ingenuidad para configurar las formas que dan cuerpo a ciertas ideas".

Sus logros, aunque reales, quedan bastante lejos de lo que es posible conseguir con una enseñanza adecuada. Como ideal, ha defendido que el rango de los contenidos del currículo, en general debería incluir no sólo los aspectos productivos del arte, sino también los aspectos culturales y de crítica.

En este sentido debemos recordar las ideas fundamentales de la Educación Artística como disciplina, citadas por Marín[27] puesto que el Arte es un área de estudio imprescindible en la educación de cualquier persona y debe enseñarse en la escuela como cualquier otra disciplina.

La Educación Artística en la Enseñanza General debe incluir el aprendizaje de conocimientos y habilidades propias de las cuatro disciplinas artísticas:

- Estética
- Historia del Arte
- Crítica del Arte
- Creación Artística

La Educación Artística no puede quedar reducida exclusivamente al desarrollo de la creatividad y a facilitar la autoexpresión.

La Educación Artística no puede justificar su presencia en la enseñanza general aludiendo que es útil o auxiliar a otras disciplinas. Al respecto trasladamos la comprometida declaración de principios de la "Asociación de Educación Artística Estadounidense" que data de 1977, en la que queda patente la concepción del área artística como un "ámbito pletórico de contenidos", y se concretan las ideas fundamentales expresadas anteriormente en unos objetivos definidos. Los objetivos de un programa de Arte deben ser los siguientes:

- Impartir un conocimiento y comprensión completa de la disciplina artística, concentrándose en la historia del arte desde sus comienzos en la prehistoria hasta el presente, e incluyendo no sólo el arte occidental sino el de todas las culturas épocas y áreas geográficas.

[27] MARÍN, R.: La información bibliográfica sobre educación artística. En: *Icónica*, nº 8. 1986a, pp. 43-49.

- Promover la valoración del arte tanto por sus cualidades estéticas como por su contribución al legado cultural de la humanidad. Preparar a los estudiantes a hacer mejores y más fundamentados juicios estéticos sobre las formas artísticas y sobre el entorno. Hacer a los estudiantes conocedores de la historia del arte, y capacitarlos para analizar, describir y apreciar los objetos artísticos.

- Desarrollar la comprensión de cómo las artes visuales afectan a nuestra vida cotidiana y hacer que las artes visuales formen parte integral de la vida de cada uno.

- Implicar a los estudiantes en la variedad de las experiencias artísticas y proporcionar la oportunidad de producir obras de arte, poniéndolos en situaciones similares a las que el artista crea en su estudio.

- Contribuir a que los estudiantes adquieran un lenguaje crítico con el que exponer, analizar y juzgar sus propias ideas y las de los otros.

De los anteriores objetivos se citan unos contenidos a impartir, divididos en dos componentes básicos:

  - El productivo, mediante el taller artístico
  - El apreciativo, inmerso en la historia y crítica del Arte

Productivo: Utiliza las experiencias de taller para enseñar los conceptos y habilidades básicas relacionadas con los procesos, estructura organizativa, aspectos técnicos, contenidos expresivos, cualidades comunicativas y conocimientos tecnológicos del Arte, haciendo especial hincapié en la práctica del dibujo, la pintura el grabado, la fotografía, el cine, la comunicación gráfica, la escultura y el conocimiento de las diferentes técnicas de la artesanía.

Apreciativo: debe incluir estética, historia del arte, evolución de las formas artísticas tradicionales y contemporáneas, y el análisis de las escuelas de crítica del Arte; no sólo para acumular conocimientos sobre la naturaleza del arte, sus significados y aportaciones al individuo y a la sociedad, sino también aumentar su capacidad para hacer juicios estéticos.

Bien está que se haya liberado al dibujo infantil del papel auxiliar y de copia que tenía hasta este momento, buscando un tipo de aprendizaje más significativo para el niño, al estar fundamentado en sus propias motivaciones. Pero en el camino no se deben perder cosas importantes.

Las técnicas y procesos**,** como cualquier otro campo del saber y siempre que no constituyan una finalidad en sí mismas, son elementos necesarios para el desarrollo de una disciplina. Se debe ser consciente del momento en que se introducen dentro del desarrollo del niño para que puedan ser comprendidas y asimiladas, y procurando siempre coincidir con sus necesidades concretas.

El resultado de la obra plástica, supone la culminación de un proceso, y eso de por sí no supone ninguna razón para desdeñarlo, antes bien, puede ser que un trabajo quede inacabado por ser inviable, pero abandonarlo buscando otra motivación, privando al niño del placer de su consecución, no contribuye en absoluto a una buena formación. La satisfacción del éxito no se puede disfrutar si no se hizo ningún esfuerzo por alcanzarlo, ni se puede mejorar si no se tiene la oportunidad de haber fracasado.

A la profesionalidad del docente queda la elección de las técnicas a impartir y el momento de incorporarlas. El mejor profesor no es aquel que enseña todo lo que sabe, sino aquel que logra enseñar al alumno aquello que en verdad es importante, y lo hace cuando este pueda comprender su trascendencia y cuando su posible complejidad no constituya un obstáculo insalvable.

A continuación se expone el cuadro comparativo que proponen Clark, Day y Greer[28] para la fundamentación de la Educación Artística entendida como disciplina y como desarrollo de la auto expresión creativa.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO AUTOEXPRESIÓN CREATIVA	**EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO DISCIPLINA**
OBJETIVOS Desarrollo de la creatividad. Desarrollo de la autoexpresión. Integración de la personalidad centrada en el niño.	**OBJETIVOS** Desarrollo del conocimiento del arte. El arte como elemento esencial en una formación completa. El arte como una disciplina de estudio.
CONTENIDOS El Arte como autoexpresión. Variedad de métodos y materiales artísticos.	**CONTENIDOS** Estética, crítica del arte. Historia del arte y creación artística. El arte de todos los periodos y culturas.
CURRICULUM Desarrollado por cada profesor individualmente. Ejecución no secuencial ni articulada.	**CURRICULUM** Curriculum escrito, secuencial acumulativo, articulado, y cuya ejecución es homogénea en el conjunto del distrito escolar.
CONCEPCIÓN DEL ALUMNO Los alumnos poseen una creatividad y una expresividad innatas; hay que fomentar sus capacidades más que enseñarle la influencia de las imágenes artísticas de los adultos, puesto que esto inhibiría el desarrollo natural del ser humano.	**CONCEPCIÓN DEL ALUMNO** Los alumnos son estudiantes de arte, necesitan ser instruidos para poder desarrollar un conocimiento de lo artístico. La influencia de las imágenes artísticas de los adultos acrecienta el desarrollo creativo de los alumnos.

[28] CLARK,G.A., DAY,M.D. y GREER,W.D.: Discipline based Art Education: Becoming Students of Arte. En: *Journal of Aesthetic Education* nº 21, 1987, tomo 2º, pp. 129-193.

CONCEPCIÓN DEL PROFESOR Motiva y apoya; no impone los conceptos adultos sobre las imágenes. Procura no inhibir la auto expresión del niño.	**CONCEPCIÓN DEL PROFESOR** Motiva y apoya; ayuda a que el niño a su nivel, entienda los conceptos válidos sobre arte. Utiliza las imágenes artísticas de los adultos valoradas culturalmente fomenta la expresión creativa del niño.
CREATIVIDAD Es innata en el niño; se desarrolla de forma natural, proporcionando las suficientes oportunidades y motivación; la falta de desarrollo creativo es generalmente consecuencia de la intervención de los adultos.	**CREATIVIDAD** La creatividad es entendida como una conducta no convencional, que puede producirse en la medida en que se alcanza una comprensión de las convenciones artísticas la expresión infantil no tutorizada no tiene por que ser necesariamente creativa.
EJECUCIÓN DEL PROGRAMA Puede conseguirse en el marco del aula, la coordinación entre aulas y escuela no es esencial.	**EJECUCIÓN DEL PROGRAMA** Para conseguir un resultado completo de toda la secuencia requiere la participación de todo el distrito escolar.
OBRAS DE ARTE Las obras de arte de los adultos no se estudian; las imágenes de los adultos pueden influir negativamente en el desarrollo expresivo y creativo del niño.	**OBRAS DE ARTE** Las obras de arte de los adultos son esenciales en el estudio del arte; las imágenes de los adultos sirven como núcleos para integrar los aprendizajes correspondientes a las disciplinas artísticas.
EVALUACIÓN Se basa en el desarrollo y procesos de los niños en sus actividades prácticas, generalmente se rechaza la evaluación de los logros obtenidos por el alumno.	**EVALUACIÓN** Se fundamenta en los objetivos educativos; se centra en el autentico aprendizaje; es esencial para coordinar el progreso del estudiante y la efectividad del programa.

En estos momentos el patrón en cuanto a investigación lo ofrece “The Getty Center for Education in the Arts” en Los Ángeles (California), que ha desarrollado la concepción de la Educación Artística como disciplina. Por lo atractivo de sus planteamientos, su sólida fundamentación teórica y la calidad de las investigaciones realizadas en su seno, esta institución se ha convertido en una referencia ineludible para cualquier proyecto curricular elaborado en Educación Artística.

La fundamentación de las directrices del proyecto “The Getty Center for Education in the Arts” son las siguientes:

FUNDAMENTACIÓN			
OBJETIVO	**CONTENIDO**	**CURRÍCULO**	**CONTEXTO**
•Desarrollar las habilidades de los estudiantes para comprender y apreciar el arte. •Conocer las teorías y concepciones del arte, y la habilidad tanto para reaccionar ante el arte como para crearlo. •Enseñar el arte como un componente esencial de la educación general y como fundamentación para su estudio especializado.	•Derivados de las disciplinas: Estética Crítica del Arte Historia del Arte Creación artística. •Los objetivos de estas disciplinas son: Las concepciones de la naturaleza del arte; Los fundamentos para valorar y juzgar el arte; El contexto en el que el arte ha sido creado; Los procesos y técnicas para crear arte. •Los contenidos de estudio provienen del amplio campo de las artes visuales, incluyendo las artes populares, las artes aplicadas y las bellas artes, tanto en la cultura occidental como en la no occidental y desde las épocas antiguas hasta los movimientos contemporáneos.	•El programa que debe estar escrito, incluye contenidos organizados y articulados secuencialmente para todos los niveles escolares. •Las obras de arte ocupan una posición central en la organización del currículo y en la integración de los contenidos en las cuatro disciplinas. •El currículo se estructura de modo que refleje una implicación similar respecto a cada una de las cuatro disciplinas. •El currículo se organiza de modo que se vaya acrecentando el aprendizaje y el nivel de comprensión del alumno. Ello implica un reconocimiento de los niveles de desarrollo apropiados.	•La ejecución completa del programa viene determinada por una enseñanza artística regular y sistemática, la coordinación de todo el distrito escolar, el trabajo de expertos en educación artística, el apoyo administrativo y los recursos adecuados. •Tanto los logros de los alumnos como la efectividad del programa se confirman mediante criterios y procedimientos de evaluación adecuados.

III.4. MODELOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Para llevar a cabo este apartado tomamos como referencia el estudio realizado por Montero[29] y consideramos las clasificaciones propuestas por Ferry[30] y Gimeno[31] tratando de integrarlas en este estudio resumen. Surgen de esta manera cinco modelos de formación del profesorado:

- Culturalista-tradicionalista-centrado en las adquisiciones
- Psicologicista-personalista-centrado en el proceso
- Sociologicista-centrado en situaciones sociales
- Técnico- centrado en el proceso
- Técnico- crítico-centrado en el análisis

MODELO CULTURALISTA TRADICIONALISTA

Desde este modelo se define como buen profesor a aquel que transmite conocimientos, previamente adquiridos durante su formación teórica. En esta concepción, la formación de profesores, consistirá en dotar al futuro docente de conocimientos teóricos que le permitan dominar una disciplina curricular y aprender la forma de transmitir el conocimiento de esa disciplina a sus alumnos.

Podemos reconocer en este modelo la formación tradicional, regida por el esquema lineal: adquisición de conocimientos, ejercicios prácticos y evaluación del alumno.

[29] MONTERO, L.: *Modelos de profesor y de formación*. Universidad de Santiago de Compostela. 1985

[30] FERRY, G.: *El trayecto de la formación.* Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Barcelona: Paidós. 1991.

[31] GIMENO, J.: La formación del profesorado en la Universidad. Las escuelas universitarias de formación del profesorado de EGB*.* en *Revista de Educación,* 269; Pp. 77-99. 1982.
GIMENO, J.: El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de investigación y formación del profesorado en *Educación y sociedad*, 2; Pp. 51-73. 1983..

En definitiva, observamos el papel pasivo atribuido al profesor Zeichner[32], en la medida en que su formación está sostenida por la constante repetición de los esquemas que fueron útiles para formar a otros profesores y su adquisición práctica está sujeta a situaciones de laboratorio, en las que se pretende aplicar, descontextualizadamente, unos conocimientos teóricos, almacenados durante su formación inicial. En este modelo el currículum de la formación de los profesores está predeterminado.

MODELO PSICOLOGICISTA PERSONALISTA

Este modelo basado en las aportaciones de la Psicología de la percepción y del desarrollo, propone que el buen profesor es el que se convierte en el orientador del aprendizaje de sus alumnos.

El modelo de formación del profesorado requiere un estilo de intervención muy diferente al propuesto por el paradigma culturalista-tradicionalista. En esta concepción se postula que el futuro profesor debe desarrollar su capacidad reflexiva y buscar su propio estilo de enseñanza, sabiendo cómo modificar sus decisiones y cómo enfrentarse a un mundo en constante cambio.

Para ello, es necesario que el profesor se sienta seguro en su rol y, a esta seguridad debe contribuirse desde los mismos programas de formación Combs y Otros [33]para que animen al alumno a aprender por sí mismo, partiendo de la comprensión, de la exploración activa y del descubrimiento personal.

Observamos pues, que los programas que defienden este modelo, se basan más en las necesidades e intereses de los futuros profesores que en la adquisición de competencias, provenientes de comportamientos preestablecidos. En estos programas se contempla un conocimiento teórico paralelo a un amplio soporte práctico.

[32] ZEICHNER, K.M.: Alternative paradigms of teacher education. In *Journal of teacher education,* 34 (3); Pp.3-9. 1983.
[33] COMBS, A y Otros: *Claves para la formación de profesores.* EMESA. Madrid. 1978.

El desarrollo significativo del profesor sólo se produce a partir de experiencias originales y particulares, que permiten formar su personalidad y poder comunicar las experiencias vividas, afirmación que se contrapone al desarrollo profesional, no personal, basado en la repetición de esquemas aceptados en el discurrir de los tiempos. En este modelo el currículum de la formación del profesorado no está predeterminado, puesto que se atribuye al profesor una participación activa en su construcción.

MODELO SOCIOLOGICISTA

El profesor es un sujeto activo que tiene que integrarse en la escuela y en la realidad social. El maestro tiene que participar en lo que pasa, dentro y fuera de la escuela y tratar de cambiar las situaciones sociales proyectadas en su enseñanza.

Dentro de este modelo de formación de profesores, Gimeno[34] destaca, primeramente, dotar a los profesores de los instrumentos necesarios para interpretar las situaciones en las que se encuentran y, en segundo lugar, no por orden de importancia, proporcionarles las estrategias de conexión entre la escuela y la realidad social, tratando de intervenir en ella y modificarla.

El maestro es también un teórico de la educación; pero además, debe tener un conocimiento crítico para ajustar la educación al entorno, al mundo social y mejorarlo a través de la educación. El maestro es un teórico necesario para transformar la educación y la sociedad. Siguiendo a Montero[35], este modelo está poco estudiado y ha sido desarrollado por una minoría de formadores de formación de profesores. Sin embargo, esta autora propone como seguidores de este modelo a Freinet, Alfieri y Freire, entre otros.

[34] GIMENO, J.: El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de investigación y formación del profesorado en Educación y sociedad, 2; Pp. 51-73. 1983.
[35] MONTERO, L. : *Modelos de profesor y de formación*. Universidad de Santiago de Compostela. 1985.

MODELO TÉCNICO

El profesor, desde la perspectiva técnica, es considerado como el ejecutor de destrezas y competencias, que tiene a mano la conducta adecuada a las diversas situaciones (Zeichner [36]).

El modelo de formación de profesor gira en torno al entrenamiento del futuro docente, en las competencias en las que se divide la actividad de la enseñanza, para, posteriormente, transferirlas a situaciones reales de la práctica docente. Así pues, el profesor más eficaz será aquel que se muestre más competente para solucionar los problemas que se suscitan diariamente en su aula, basándose en la aplicación de técnicas y teorías científicas. Para ello, la enseñanza en la formación del profesorado debe abarcar un doble componente: por un lado el componente científico-cultural, que garantice el conocimiento del contenido a enseñar; y, por otro lado, el aspecto pedagógico que enseñe como actuar en el aula de modo eficaz (Pérez Gómez [37]).

Pero, además, para formar un buen profesor o un profesor eficaz, es necesario delimitar las destrezas que éste poseerá al concluir el acto didáctico.

El modelo proceso-producto, es el más seguido para comprobar la eficacia del profesor con relación al rendimiento de los alumnos, rendimiento cuantitativo basado en el aprendizaje de memoria.

Entre las diferentes críticas realizadas a este modelo, tenemos:

- En primer lugar, la de **Zeichner** [38], quien señala:

[36] ZEICHNER, K.M.: Alternative paradigms of teacher education. *Journal of teacher education,* 34 (3); Pp. 7 1983.
[37] PÉREZ GÓMEZ, A.: *El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado* en VILLA, P.A. (Coord.) Perspectivas y problemas de la función docente. Madrid. Narcea; Pp. 128-148. 1988.
[38] ZEICHNER, K.M.: Alternative paradigms of teacher education. *Journal of teacher education,* 34(3); pp. 3-9. 1983.

> "... bajo esta concepción técnica, se encuentra una visión de la enseñanza basada en la producción y, el profesor, se convierte en un ejecutor de leyes y principios de aprendizaje, adoptando un papel pasivo en el condimento profesional ajeno a su programa de preparación".

- En segundo lugar, **Elliot** [39], hace también una dura crítica al paradigma técnico y escribe:

> "Esta orientación desprofesionaliza a los profesores, los convierte en instrumentos intermediarios, aplicadores de técnicas elaboradas por expertos externos, cuyos fundamentos y finalidad escapan a su conocimiento y control. Distorsiona el valor educativo de la propia práctica al reducirla a una más o menos rigurosa secuencia mecánica de actos que se orientan a resultados previstos y preestablecidos".

- En tercer lugar, **Montero**[40], afirma que este modelo:

> "Es el que más ha contribuido a hacer del profesor un profesional con categoría similar a la de los otros profesionales más apreciados".

- Y, en cuarto lugar, **Gimeno**[41], por su parte al hablarnos de la racionalidad técnica, opina que el profesional de la docencia no puede compararse con otros profesionales:

> "No es el profesional que puede disponer de un bagaje de técnicas instrumentales terminadas, rutinizadas y apoyadas en pretendidos conocimientos científicos, a imagen y semejanza de un tecnólogo científico. El análisis de las actuaciones prácticas de los profesores, la entidad epistemológica del conocimiento y de la técnica pedagógica posible y los supuestos éticos dentro de los que ha de desenvolverse la actividad de la enseñanza, nos impiden admitir esta imagen cerrada de tecnólogo pertrechado de normas precisas".

[39] ELLIOT, J.: *La investigación-acción en educación.* Morata. Madrid. Pp.16-17. 1990.
[40] MONTERO, L.: *Modelos de profesor y de formación*. Universidad de Santiago de Compostela. 1985.
[41] GIMENO, J.: *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata .Madrid. Pp. 201. 1988

MODELO TÉCNICO-CRÍTICO

La concepción que se da al profesor en este último modelo introduce una nueva dimensión, hasta el momento sólo aludida por el paradigma sociologicista: la inclusión del pensamiento crítico y reflexivo del profesor. Las definiciones que los diferentes autores elaboran del buen profesor se componen de cualidades, aptitudes y actitudes que aquel debe integrar en su personalidad, son algunas de las denominaciones que pretenden resaltar el componente técnico-crítico del profesor:

- Procesador activo de la información, investigador en el aula (Stenhouse[42])
- Profesional que planifica y toma decisiones, (Clark y Peterson[43])

En esta perspectiva, el modelo de formación del profesorado, aún sin rechazar las aportaciones procedentes de los modelos anteriormente tratados, propone preparar al futuro profesor en las habilidades y estrategias que le permitan enjuiciar las metas educativas:

- Tomar decisiones sobre qué métodos de enseñanza y qué contextos conducen a ellas, (Zeichner[44])
- Defienden la formación de profesores basándose en la competencia de hacer y, a su vez, que sepan analizar los efectos de su acción en los alumnos, escuela y sociedad, prosperando así en el conocimiento profesional reflexivo, (Clark y Peterson [45])

[42] STENHOUSE, L.*: La investigación y desarrollo del currículum.* Madrid. Morata. 1984.
STENHOUSE, L.: *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Morata. 1987.
[43] CLARK, C. M. y PETERSON, P. L.: *Teachers' thought processes.* En Wittrock, M.C. (Ed.): *The Handbook of Research on Teaching*. New York. Macmillan. Traducido en parte al castellano. 1989. La investigación de la enseñanza, vol. 1, 2 y 3. Paidós y MEC. Barcelona. 1986
[44] ZEICHNER, K.M. : Dialéctica de la socialización del profesor*. Revista de Educación*, 77; Pp. 95-123. 1985.
[45] CLARK, C. M. y PETERSON, P. L.: *Teachers' thought processes.* En Wittrock, M.C. (Ed.): *The Handbook of Research on Teaching*. New York. Macmillan. Traducido en parte.

Se destacan varias dimensiones en esta posición: primeramente, las capacidades que debe poseer el profesor técnico-crítico para dar respuesta a las exigencias que desde la sociedad se imponen en la escuela; y, en segundo lugar, cómo capacitar a los futuros profesores para lograr esa pretendida enseñanza de calidad.

La capacitación de los profesores desde el paradigma técnico-crítico implicará enfrentar críticamente al futuro profesor a los contextos sociales, seleccionando alternativas de acción acordes con las situaciones reales, complejas, cambiantes e irrepetibles, reelaborando las decisiones adoptadas y compartiendo experiencias con el colectivo docente.

El paradigma técnico-crítico puede definirse como ecléctico, en la medida que aprovecha todas las tendencias de los modelos descritos anteriormente, (Montero[46]) :

- No rechaza el dominio de competencias, modelo técnico, aunque las dota de significados diferentes. Las competencias son medios, no fines.
- No niega el dominio de los contenidos, modelo culturalista, pero otorga a los contenidos un papel diferente de aquel.
- Acepta y potencia la comunicación interpersonal, al igual que el modelo psicologicista.
- Asume el papel crítico y la relación con el medio social, modelo sociologicista.

Terminamos este apartado aportando unas breves referencias a las investigaciones sobre el pensamiento del profesorado. Estas investigaciones combinan diferentes aproximaciones que caracteriza en general a las investigaciones en el campo educativo (Calderhead [47]), que son :

[46] MONTERO, L. : *Modelos de profesor y de formación*. Universidad de Santiago de Compostela. 1985.
[47] CALDERHEAD, J.: *The Contribution of Research on Teachers´ Thinking to the Professional Development of Teachers*. En C. Day, J. Calderhead y P. Denicolo (Eds), Research on Teacher

- Positivismo
- Fenomenología interpretativa
- Crítica

El "positivismo" se esfuerza por conseguir principios y generalizaciones, un conjunto de leyes que faciliten acciones que sean predichas y controladas, y por consiguiente usa el método hipotético-deductivo para explicar los fenómenos educativos.

La "fenomenología", sin embargo, tiene como objetivo una comprensión de las perspectivas individuales particulares a través de etnografías y estudios de casos enfocados sobre el lenguaje y la interacción de los participantes, y advierte de la complejidad de las prácticas educativas como fenómenos provistos de significado e intención.

En la perspectiva "crítica" se observa un gran interés en la independencia, la sensibilización de las personas por medio del análisis crítico, de las conexiones fuertes en su propio contexto y las causas y consecuencias de su propia acción, como cambio de las instituciones predominantes, (Guba [48], Erickson [49], Calderhead [50]).

Por otra parte, dentro de la investigación interpretativa se pueden distinguir todo un conjunto de enfoques, no del todo homogéneos, siendo algunos de ellos: etnográfico, interaccionismo simbólico, antropológico, cualitativo, constructivista, fenomenológico, e interpretativo (Erickson [51]).

Thinking: Understanding Professional Development. The Palmer Press, London. 1993.

[48] GUBA, E.: *Criterios de credibilidad en la investigación naturista*". En GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A. (Eds). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal/Universitaria. 1985.

[49] ERIKSON, F.: *Qualitative Methods in Research on Teaching*. En M. C. Wittrock (De), Handbook of Research on Teaching. Mcmillan: New York. 1986.

[50] CALDERHEAD, J.: *The Contribution of Research on Teachers´ Thinking to the Professional Development of Teachers*. En C. Day, J. Calderhead y P. Denicolo (Eds), Research on Teacher

[51] OB. CIT.

Todos ellos comparten el intento de comprender la realidad educativa, definida por dos ideas claves: su diferencia de los hechos físicos, y su carácter psicosocial y contextual. La actividad educativa se contempla como un fenómeno cultural, personal, subjetivo y comprometido con los contextos donde se desarrolla, se asume así su carácter intencional, constructivo, e interpretativo.

Debemos considerar, finalmente que esta división es positiva, interpretativa y crítica, no debe entenderse como un conjunto de tres elementos distintos sino como los lados de un triángulo. De este modo, la gran mayoría de las investigaciones actuales sobre el pensamiento del profesorado, al combinar elementos de más de una aproximación, se situarían como puntos en el interior del triángulo.

III.5. FUNDAMENTOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

III.5.1. EL ARTE COMO INSTRUMENTO Y COMO FIN EDUCATIVO

Hay quienes entienden el Arte como una producción casi mítica o sobrenatural, reservada únicamente a ciertos especialistas (artistas), que deben sus realizaciones a un "don especial" que les es infundido de forma innata. Es ésta una opinión por desgracia bastante generalizada, que ubica el arte en un lugar a modo de urna que guarda celosamente su tesoro, y cuya única función es la de ser admirado a través de sus paredes transparentes, no permitiendo la posibilidad de sentir la participación de todos o de vivenciar lo que allí se está mostrando.

Nada más lejos de esta definición. Creemos que el Arte es una forma de expresión, algo que todos pueden y deben utilizar, como cualquier otro tipo de lenguaje, para comunicar las experiencias, bien sea en un campo profesional, creativo, o lúdico; tanto en sus aspectos sensitivos como descriptivos.

No cabe duda de que la finalidad de las Artes Plásticas es completamente diferente cuando en la realización interviene directamente el especialista (artista); diferentes son, también por supuesto, el planteamiento, la ejecución y el resultado. Pero lo que aquí preocupa no es la previsión de un Proyecto para Facultades de Bellas Artes en las que, si bien las Artes Plásticas son material fundamental, deben ser tratadas de otra manera. Esta propuesta ha de ir especialmente dirigida al profesorado de Educación Infantil y Primaria y es precisamente a este determinado sector al que se debe hacer sentir las Artes Plásticas de una forma coherente, procurando alimentar su sensibilidad y desarrollando sus facultades creativas, y no de una forma estereotipada, porque

es, en definitiva lo que va a influir directamente en su futura labor como docentes.

La Educación mediante la Plástica significa un medio para distintos fines. En cualquier caso, lo que es indiscutible es que la Educación Plástica tiene un lugar importante dentro de los diferentes ciclos de la Enseñanza Obligatoria. Tiene identidad propia porque inicia al alumnado en el mundo artístico con sus variados medios de expresión ya que posee una innegable influencia sobre la personalidad global de los escolares.

En el siguiente cuadro relatamos las principales funciones de la Plástica en las diferentes etapas educativas de Educación Infantil y Primaria.

<table>
<tr><td colspan="4">FUNCIONES DE LA PLÁSTICA</td></tr>
<tr><td rowspan="6">ETAPAS EDUCATIVAS</td><td rowspan="2">Infantil</td><td rowspan="2">(3-6) años</td><td>La Plástica como instrumento de Conocimiento y de Expresión</td></tr>
<tr><td>La Plástica y la globalización en los Procesos de Enseñanza / Aprendizaje</td></tr>
<tr><td>Infantil y de Primaria</td><td>(3-12) años</td><td>La Plástica y su interacción transversal en los Procesos de Enseñanza / Aprendizaje</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Primaria</td><td>(6-10) años</td><td>La Plástica y la Globalización en los Procesos de Enseñanza / Aprendizaje</td></tr>
<tr><td>(9-12) años</td><td>La Plástica y la Interdisciplinariedad</td></tr>
<tr><td>(6-12) años</td><td>La Plástica y su interacción en el desarrollo y conocimiento de la cultura</td></tr>
</table>

La importancia de la función plástica en la enseñanza emana del propio concepto de “expresión” y, como tal, su función es transmitir información. Esta información permite conocer la forma de vida, es decir, la cultura, con todas las connotaciones que comportan las civilizaciones anteriores.

En la Educación Artística cabe apreciar dos tipos de planteamientos, con el paso del tiempo: el que tiene por objetivo, la formación de artistas, y el que ha procurado insertar el hecho artístico en la formación general del individuo, definiéndose en este caso una triple vía educativa que se aborda en la Enseñanza Artística actual. Y que se recoge como el conocimiento de los contenidos del Arte, que corresponderán a las capacidades de los tres ámbitos:

- de conocimientos
- de habilidades y destrezas
- de apreciación

La investigación del proceso de desarrollo gráfico del niño llevada a cabo, entre otros, por Lowenfeld, Read, Luquet y Piaget, ha permitido conocer mejor el proceso mental del niño, reflejando el desarrollo psicomotor, afectivo y cognoscitivo. Lowenfeld-Lambert[52], en su libro "Desarrollo de la capacidad creadora" dice:

> "El niño dibuja de acuerdo con lo que conoce, su observación y su experiencia".

- La práctica de las artes. La llamada clase de plástica o de dibujo, en la que a la función expresiva se le unen otras tendientes a potenciar y estimular una serie de facultades tales como la memoria, la atención, las capacidades perceptivas y creativas, además de las asociativas.

- La función estética. Que alude a la formación apreciativa, en la que la contemplación de la obra de arte y el análisis de la misma se transmiten a través de la teoría e historia del arte, si bien teniendo en cuenta que el aspecto historiográfico es un aspecto incompleto y parcial del conocimiento artístico.

[52] LOWENFEELD, V. y LAMBERT, W.: *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kaperusz. Buenos Aires. 1972.

La Expresión Plástica en el proceso de aprendizaje es el medio por el que se conoce cómo es el niño, cómo expresa su relación con el entorno y cómo refleja su actitud acerca de diferentes estímulos. La observación de este proceso comunicativo del niño, se cree que es, base fundamental en la enseñanza; su desarrollo físico queda reflejado en la coordinación viso-motriz; el perceptivo es reflejo de la observación y experimentación, y el cognoscitivo de la comprensión y conocimiento propio y del entorno.

No obstante, parece indicado incluir la definición que Read[53] hace ante la cuestión de:

¿qué es el Arte?

> "El arte es una de esas cosas que, como el aire o el suelo, está a nuestro alrededor en todas partes, pero que raramente nos detenemos a considerar. Pues arte no es simplemente algo que encontramos en los museos y las galerías, o en viejas ciudades como Florencia y Roma. Como quiera que lo definamos, el arte está presente en todo lo que hacemos para agradar a nuestros sentidos".

Entendemos que la Educación Artística se debe asumir como un instrumento más en la construcción de la inteligencia y por tanto como medio natural de expresión. Por este motivo a continuación detallamos los cinco puntos básicos mencionados por Gil[54].

[53] READ, H.: *Educación por el Arte.* Piados. Buenos Aires. 1964.
[54] GIL, M.T.: La creatividad como valor y necesidad de un profesorado especializado en el área de Expresión Plástica. *En Actas del II Seminario de Artes Plásticas, pp.53-62*. U. Granada. 1986.

APRENDER A VER	Se trata de una fase previa de formación de la observación para tener acceso a los objetos de conocimiento, a su imagen producida. Una educación visual que vaya directa a las bases receptivas y capacidad de análisis (sensibilidad perceptiva y cualidades de observación)
APRENDER A HACER	Sensibilidad táctil y cualidades de expresión, base de toda actividad manual y creadora: se forman mediante la educación de la mano, vehículo de ejecución y manifestación de los modos de representación
APRENDER A LEER	Hacemos aquí hincapié en la necesidad del lenguaje y la alfabetización plástica, que va hacía las formas y colores, dando lugar a toda una estructura de elementos formales y teoría del arte, que en su tarea de hacerse comprender, él mismo se convierte en un verdadero lenguaje
APRENDER A ACTUAR	El conocimiento y la práctica de lo anterior facilita y ejercita las capacidades de síntesis y organización por las que se manifiestan las cualidades operativas en asociaciones personales, de manera que, partiendo de un tema, podemos considerar este como una serie de operaciones encadenadas, que a través del análisis llega, tras un cierto número de estados, a una síntesis
APRENDER A APRENDER	Aquí cabe plantearse toda una metodología encaminada hacía la investigación artística de modo práctico y teórico, pensando en que aprender no es tan sólo retener la forma, las propiedades, las reglas, sino aprender los contenidos en su generalidad, comprender las estructuras y las funciones, establecer las relaciones causa / efecto y viceversa, y fijar las consiguientes relaciones o diferencias en las manifestaciones de su espíritu receptivo, móvil y creador

III.5.2. EL MEDIO COMO ENRIQUECIMIENTO Y DESAROLLO CULTURAL. CONSERVACIÓN DEL ENTORNO

Hacemos referencia a Sáenz y Zurriaga[55], extrayendo una cita en gran parte de su extensión porque describe con claridad la tendencia didáctica del entorno como recurso educativo.

> "Acercar la escuela a la vida, fue una propuesta que arranca en el siglo XVIII y se afianza en especial, en el primer tercio del siglo XIX.
>
> ...La llamada "escuela activa", con su propuesta de preparar para la vida, a través de la vida misma, recupera la experiencia vivida por el niño como núcleo generador de la nueva educación, completada y desarrollada por: Ferriére, Dewey, Claparéde, Montessori, Freinet: A partir de sus trabajos y de las nuevas aportaciones en el campo de la psicología de Piaget, Wallon, Wygostki o Bruner, la escuela activa renueve y reforma objetivos, cambia y se abre a su medio, a su entorno, al territorio.
>
> ...Sin embargo, y salvo excepciones, la tendencia real es la inversa a la teoría: en vez de abrir la escuela al medio, lo que se hace es introducirlo en el interior de la escuela... El medio, es apenas entrevisto como momento de salida gratificante o como lección ocasional.
>
> Algunas de las características distintivas de esta tendencia didáctica calaron profundamente en algunos grupos de educadores, que podemos encontrar en Francia (Movimiento Escuela Moderna-Técnicas Freinet) y en el Movimiento de Cooperación Educativa en Italia, así como en diferentes autores y realizaciones de Gran Bretaña y Centroeuropa.
>
> Las características de esta tendencia didáctica son:
>
> - Apoyarse en el conocimiento científico del desarrollo del niño.
> - El empleo de la investigación (desde la observación más sensible a la más complicada experimentación) como método de trabajo en clase, ya desde la infancia.
> - Partir de la experiencia del alumno, como individuo y como ser social en el trabajo escolar.
> - Establecer y aprovechar los recursos didácticos del medio ambiente natural y social.

[55] SÁENZ,A.M. y ZURRIAGA,F.: Sobre el proyecto de Reforma de la enseñanza y el papel que los museos pueden aportar a la misma. En: *VI. Jornadas Nacional DEAC de museos.* Valladolid. Ministerio de Cultura. Valladolid, 1998, pp.56-60.

> ...Si anteriormente decíamos que por poca atención que prestemos, un observador de la escuela actual no tardará mucho en advertir la fractura que existe entre el saber que allí se imparte y aquello que más o menos debería aludir la información: la realidad.

Continúa describiendo cómo:

> ... Es ésta una situación, también parecida en los museos. Generalmente las visitas de los escolares a los museos, acostumbra a ser una actividad excepcional, tanto desde el punto de vista de la organización como desde el de la unidad observada. Los objetos de una colección, el cuadro, la escultura, el documento, etcétera, adquieren carácter de elemento misterioso y maravilloso, que hace sentir la pequeñez de la naturaleza humana, del espectador.
>
> ...Para el visitante, el objeto sólo es comprensible si se justifica en relación con él, por su significación cultural, estética, funcional, histórica.
>
> ...Sólo desde esta perspectiva de implicación en la vida y los acontecimientos del entorno, puede pensarse en una intervención del museo y de otras instituciones con recursos educativos, que respondan a las necesidades culturales, tecnológicas y científicas de la sociedad como a las necesidades psicopedagógicas de los alumnos".

Hemos considerado en el desarrollo de los aprendizajes curriculares que el medio juega un papel significativo y que es fundamental desde una perspectiva cultural para educar en el lenguaje gráfico, más cuando apostamos por un desarrollo de la comunicación a través del medio. Mensaje también recogido por la LOGSE, donde destaca que, para llevar a cabo la formación integral del niño, es necesaria una educación desde los primeros años de la infancia, inmersa en el conocimiento de su medio. Ya sea desde un acercamiento más a la naturaleza y su aprovechamiento en la exploración e investigación de la misma, como el saber introducirse en el ambiente social y cultural, para conocer mejor costumbres y raíces del medio en el cual se desarrolla su vida.

Desde el currículo de Educación Infantil y Primaria se sobreentiende la Expresión Plástica, configurada no como área, sino como instrumento del que el alumnado se servirá para llegar a los conceptos. Sin embargo dice, que el lenguaje plástico se nutre de los recursos que ofrece el medio natural y social, y beneficia la práctica de procedimientos artísticos. De este modo, el niño va a

conocer mejor su medio, aprender con mayor facilidad a integrarse en la sociedad y sabrá vivir en ella, valorándola y respetándola.

Son múltiples las actividades que el profesor de Educación Infantil y de Primaria puede desarrollar a partir del conocimiento que tenga el niño de su entorno. Por tanto, el estudio del mismo, proporcionará al alumnado universitario diversas vías y variados procesos metodológicos que van a contribuir en su formación en primer lugar, y posteriormente en las orientaciones que este ha de necesitar cuando tenga que tomar decisiones en la futura docencia.

Se sabe que el espacio más concreto que el niño tiene a su alcance para desarrollar capacidades que favorezca su expresión artística y adquiera nuevos conceptos de otras áreas del currículo y de la propia plástica, es el medio en el que se desarrolla de su vida:

- Centro Escolar, aula de clase, patio de recreo
- Calle, jardines, parques públicos
- Núcleo familiar , la vivienda, barrio o localidad

Estos son puntos que forman, a su vez, un grupo de contenidos conceptuales que junto a los actitudinales y a los procedimientos artísticos van a configurar la base de la propuesta para Educación Infantil y Primaria que el futuro profesorado tendrá que saber diseñar. Por consiguiente, la formación de este profesorado debe girar también en torno a saber aplicar el conocimiento de su propio medio. Su expresión plástica se verá más potenciada y podrá conducir mejor la expresión del niño. Esto lo aprende desarrollando también dentro de la asignatura los contenidos del currículo de la etapa de Infantil y de Primaria mediante procesos prácticos y adecuados procedimientos metodológicos y aplicaciones didácticas.

¿Cómo introducir el patrimonio cultural en materia educativa?

Si el patrimonio cultural constituye el conjunto de bienes culturales pertenecientes a una sociedad, grupo social o persona, la escuela, (entendiendo por escuela el espacio físico y socio cultural donde se desarrolla la enseñanza obligatoria de nuestro país y es el lugar al que obligatoriamente tiene que asistir nuestra población infantil, adolescente o juvenil para acelerar, enriquecer y mejorar su proceso de socialización), es conveniente que se convierta en el foco cultural y artístico por excelencia para que revierta en un futuro en la sociedad. Hay que tener que cuenta que, si la sensibilidad por el Arte no se consolida desde la base, es decir desde los procesos de enseñanza-aprendizaje, nuestra sociedad adulta vivirá al margen de la misma, tal como defiende autores como Bou[56].

[56] BOU,LL.Mª.: *Cómo enseñar el arte.* Ceac. Barcelona, 1986.

III.5.3. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL AULA

Desde una perspectiva general, la investigación educativa se puede considerar como un proceso sistemático, controlado y objetivo, dirigido hacia el desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos científicos acerca de la educación, que debería capacitar al educador para determinar qué tipo de enseñanza y qué condiciones de aprendizaje debe proporcionar al educando para obtener conductas predeterminadas. La investigación educativa permite un mejor entendimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje y de las condiciones en las cuales se puede realizar para obtener una óptima eficacia. Su propósito específico consiste en facilitar información o conocimiento a quienes tienen la responsabilidad de tomar decisiones en el campo educativo, mediante el cual la educación resulte más eficaz. Atendiendo a su finalidad, algunos autores consideran que la investigación puede clasificarse como básica o aplicada. La investigación básica trata de aportar nuevos elementos a un determinado cuerpo científico de conocimientos y de integrarlos en su estructura. La investigación aplicada pretende resolver los problemas prácticos concretos valiéndose del conocimiento científico acumulado; incluye tanto trabajos de tipo empírico, como de decisión y desarrollo. La investigación básica en Didáctica de la Expresión Plástica puede considerarse que tiene sus principales componentes dentro de los campos de la Psicología, Pedagogía, Sociología, etc., mientras que en la aplicada aparecen como un factor esencial los propios contenidos de la Plástica.

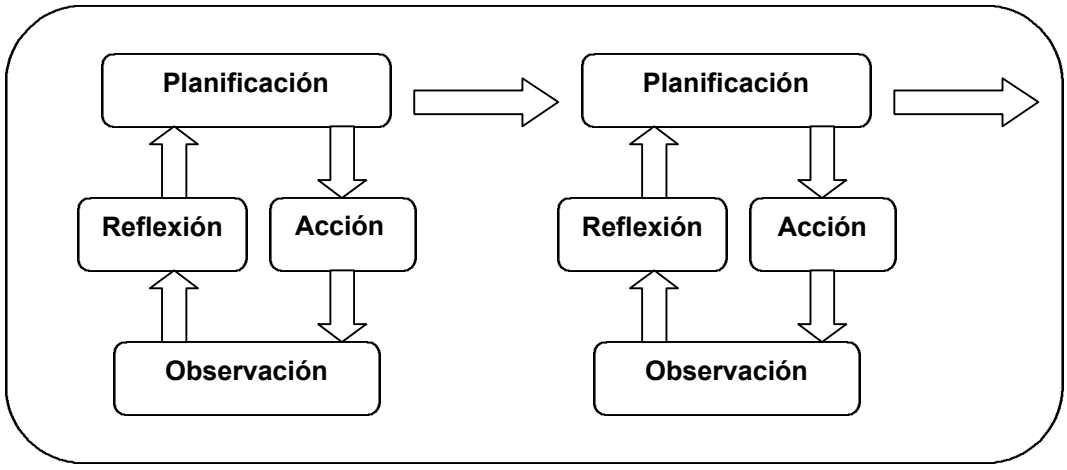
Durante las dos últimas décadas, tanto en Ciencias de la Educación como en Educación Artística, hemos asistido al nacimiento de nuevos lenguajes científicos, de diferentes posiciones epistemológicas y de nuevas perspectivas de investigación. Con anterioridad a los años setenta, las investigaciones en Educación Artística tenían una gran dependencia de la Psicología conductista de principios de siglo, con un enfoque que en la actualidad se denomina positivista y que buscaba en los fenómenos educativos regularidades similares a las leyes físico-químicas. El propósito de la investigación en Educación Artística era

describir las diferentes variables interactivas que se daban en la enseñanza-aprendizaje de la Plástica, y descubrir sus interrelaciones para intentar manipular alguna de ellas y provocar cambios en las otras.

Lewinn, en su teoría sobre la Investigación-Acción, consideró una preocupación temática y cuatro momentos de la investigación, que entran en juego en torno a esa preocupación temática. Así, la identificación de la preocupación temática introduce al grupo en los cuatro aspectos fundamentales de la Investigación-Acción, y el proceso puede ser el siguiente:

- Desarrollo de un plan o planificación
- Actuación para poner el plan en práctica
- Observación de los efectos de la acción
- Reflexión de dichos efectos, base para nueva planificación

Estos cuatro aspectos de la Investigación-Acción se consideran entrelazados, formando una espiral de peldaños; cada peldaño está compuesto de cuatro fases, que son los aspectos señalados anteriormente: planificación, acción, observación y reflexión; en esquema, se representa así:



La **planificación** constituye la organización de la acción, debe anticipar la acción, debe mirar hacia delante. El plan ha de ser flexible para poder adaptarse a efectos imprevistos.

La **acción**, tal como aquí se entiende, es deliberada y está controlada. Está guiada por la planificación.

La **observación** tiene como misión documentar los efectos de la acción; mira hacia delante, proporcionando la base inmediata para la reflexión. Una observación cuidadosa es necesaria porque la acción es posible que se vea recortada por limitaciones de la realidad y no siempre se conocerán, de antemano, las limitaciones de esa realidad. La observación debe planificarse de tal modo que se proporcione una base documental para la reflexión posterior.

La **reflexión** rememora la acción, pero es también un elemento activo. La reflexión ha de dar sentido a los procesos, los problemas y las restricciones que se han manifestado en la acción.

El recorrido por los peldaños de la espiral se realiza de la forma siguiente:

- Los datos que se obtienen a partir del control de la acción son analizados, proporcionando una valoración de las circunstancias de la acción y sus efectos.

- La acción es sometida así a una reflexión crítica.

- Esta fase de valoración equivale a una nueva exploración que prepara el camino a una nueva planificación.

- El plan general es revisado a la luz de esta nueva información y da pie a la preparación del segundo paso de la acción sobre la base del primero.

- Se pone así en marcha el segundo peldaño de la espiral.

En todo proceso de la Investigación-Acción están presentes tres elementos básicos: un objeto de investigación (el qué), un investigador (el quién), y un método (el cómo). Vamos a hacer algunas consideraciones sobre cada uno de estos elementos.

El proceso de la Investigación-Acción da comienzo con la idea general de que es deseable alguna mejora o cambio. Una vez tomada la decisión sobre el terreno, o después de realizar una exploración preliminar, el grupo de I-A decide un plan de acción general.

El objeto de investigación se definirá en función de una experiencia o de un problema concreto vivido por el propio experimentador, es un objeto reconocido y situado en el espacio y en el tiempo. Elliot señala problemas curriculares en el nacimiento de la investigación – acción en la escuela que surge asociada al movimiento para el desarrollo curricular de los años sesenta y principios de los setenta. Muchos de los proyectos que conformaban este movimiento se relacionaban con la transformación del contexto memorístico y de resolución de problemas de rutina del aprendizaje en las aulas a otros basados en tareas de comprensión. Estas innovaciones pretendían articular las transformaciones mencionadas en torno a ideas relativas al aprendizaje autodirigido basado en el descubrimiento y en la investigación. Estas ideas encierran una concepción del proceso de aprendizaje como una situación activa y personal.

Cada uno de los términos reseñados anteriormente pone de manifiesto un determinado aspecto de este proceso.

La autodirección implica que los resultados del aprendizaje se deben a la propia actividad del sujeto.

La investigación proporciona una descripción general del tipo de actividad implicada en las tareas de comprensión.

El descubrimiento se refiere a la cualidad de la experiencia intelectual que resulta de este tipo de actividad.

Al aceptar la enseñanza de este modo, concluye Elliot, los investigadores de clase adoptan la misma perspectiva que los planificadores de currículo tienen sobre el mismo.

Una vez trazado el plan y dividido en peldaños accesibles, los investigadores abordan la acción del primer peldaño.

Por lo que se refiere al investigador, el sujeto, se le considera portador de valores, percepciones personales y finalidades; poseedor de una historia y unos compromisos profesionales, sociales y políticos. Se reconoce así la parte subjetiva del investigador y se señala como un problema difícil en la Investigación-Acción, el compromiso del investigador con relación a los objetivos de una acción en la cual está directamente implicado. Estos problemas epistemológicos, si bien no están definitivamente resueltos, son reconocidos por muchos autores; puede ayudar a su superación la idea de Weber incluida en Goyette y Lessard[57]. "El investigador debe de formular juicios de hechos no juicios de valor" lo que establece un criterio de control en este sentido y atribuye al investigador una subjetividad predefinida.

Como la Investigación-Acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará "lo que sucede" con el lenguaje utilizado por los participantes.

La posición del investigador en Investigación-Acción queda resumida así por Lewin citado por Goyette y Lessard[58].

[57] GOYETTE, G. y LESSARD-HEBERT, L.: *La investigación-acción. Funciones, Fundamentos e Instrumentación*. Laertes. Barcelona. 1987.
[58] OB. CIT.

> "El investigador en investigación-Acción se concibe como un sujeto implicado en una acción o con relación a un objeto de investigación formulado a partir de un problema vivido en la acción: la implicación del investigador en el objeto de su investigación no sólo es aceptada sino querida" .

En cuanto al procedimiento: la idea de las cuatro etapas de Lewin, apuntada anteriormente ha ido sufriendo ligeras modificaciones por otros investigadores en la Investigación-Acción. Kemmis y McTaggart[59]. Se acercan a dicha idea.

Cuando un grupo lleva a cabo una investigación-acción ha de abordar las siguientes actuaciones:

- Desarrollo de un plan de acción críticamente informado que mejore lo que está ocurriendo.
- Una actuación que ponga dicho plan en práctica.
- Observación de los efectos de la acción en el contexto en que tiene lugar.
- Reflexión en torno a estos efectos como base para una nueva planificación.
- Una acción críticamente informada posterior, etc. a través de ciclos sucesivos.

Susman y Evered en 1978 (Goyette y Lessard[60]) introducen el diagnóstico como primera fase de la investigación considerando cinco fases; cada una de las fases tiene una función específica y todas ellas esenciales para la Investigación-Acción si bien en la práctica algunos proyectos de investigación pueden conceder más importancia a una u otra de esas fases.

[59] KEMMIS, S.; MCTAGGART, R.: *Como planificar la investigación-acción*. Laertes. Barcelona. 1988.
[60] GOYETTE, G. y LESSARD-HEBERT, L.: *La investigación-acción. Funciones, Fundamentos e Instrumentación*. Laertes. Barcelona. 1987.

Las fases que consideran son de:

- Diagnóstico
- Planificación
- Actuación
- Evaluación
- Aprendizaje específico

González[61] y Bartolomé[62] hablan de la estructura de este proceso que hacen Carr y Kemmis, en el año 1986, sobre dos ejes, uno estratégico constituido por la acción y la reflexión, y otro organizativo constituido por la planificación y la observación.

El análisis que planteamos en este epígrafe sobre la construcción del conocimiento mediante la investigación-acción, no es casual, sino es un encuentro donde hallamos el paralelismo de las estrategias metodológicas de las Bellas Artes con modelos educativos que hoy en día se consideran vanguardistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto no llevó a consolidar la idea de Taller de Plástica como definición para la propuesta metodológica que conforma nuestro trabajo.

[61] GONZÁLEZ, R. La calidad de los centros educativos. *En Actas del IX. Congreso Nacional de Pedagogía.* Alicante. 1988.
[62] BARTOLOMÉ, M.: *La Investigación Cooperativa* en *Metodología Observacional en la Investigación Psicológica*. Anguera (ed.). PPU. Barcelona. 1992. Madrid. Morata. 1984.
[61] GONZÁLEZ, R. La calidad de los centros educativos. *En Actas del IX. Congreso Nacional de Pedagogía.* Alicante. 1988.
[62] BARTOLOMÉ, M.: *La Investigación Cooperativa* en *Metodología Observacional en la Investigación Psicológica*. Anguera (ed.). PPU. Barcelona. 1992.

CAPÍTULO IV.
METODOLOGÍA Y ESQUEMA DE LA INVESTIGACIÓN

En primer lugar se recoge de forma resumida la organización general que hemos diseñado para llevar a cabo nuestra investigación. A continuación, se describen las etapas que han ocupado el desarrollo total del trabajo. Asimismo, en la metodología de la investigación se analiza cómo se ha realizado la validación definitiva de la propuesta con el profesorado y alumnado de Educación Infantil y Primaria, donde se han utilizado diversos instrumentos de recogida de datos que también se detallan en este capítulo.

IV.1. ORGANIZACIÓN GENERAL DEL TRABAJO

Los trabajos encaminados a la realización de esta tesis doctoral se desarrollaron en fases previamente descritas del modo siguiente:

FASE A

- Delimitación del problema a investigar, marco de referencia y metodología
- Análisis de cambios curriculares en la Educación Artística y en el área de Plástica de las Enseñanzas Obligatorias
- Análisis de cambios curriculares en la Educación Artística en el área de Plástica de las Enseñanzas Universitarias
- Estudios sobre las funciones de la Plástica en la Educación
- Estudio de un modelo alternativo para la Educación Artística
- Desarrollo de experiencias en los procesos artísticos y su relación con la docencia

FASE B

- Descripción y análisis de los resultados
- Discusión de los resultados
- Conclusiones generales
- Formulación definitiva del diseño alternativo propuesto para la Educación Infantil y Primaria del Medio Artístico y Natural
- Límites y perspectivas del estudio
- Redacción definitiva de los diferentes capítulos de esta memoria

La investigación se articula mediante el diseño y desarrollo de talleres en los tres niveles de actuación que nos ocupa, esto es: profesorado en formación permanente, profesorado en formación inicial de las especialidades de Educación Infantil y Primaria.

En cada uno de los talleres se vislumbra cómo la metodología inicial, que en un principio es una producción artística, evoluciona en un proceso didáctico aplicable en el ámbito escolar desde una propuesta interdisciplinar y globalizadora.

Hay que aclarar que, cuando hablamos de la producción artística, no es simplemente una mera acumulación de trabajos individuales del profesorado en formación cuando se trata de la Enseñanza Universitaria, sino que, se tiene en cuenta, en primer lugar, dar a conocer elementos de contenidos imprescindibles en la composición artística; y, en segundo lugar, su aplicación didáctica en el entorno educativo, orientado a la Enseñanza Obligatoria.

En el desarrollo de los trabajos definitivos nos encontramos ante la necesidad de ampliar ambos, en dos direcciones. De una parte, haciendo intervenir al profesorado en formación y contrastar estos resultados con el profesorado en activo, con los que hubo necesidad de implementar nuevamente la secuencia de enseñanza-aprendizaje, con pruebas de diagnóstico y entrevistas. De otra, contrastando la propuesta didáctica denominada “taller” , que es utilizada como metodología básica en este trabajo, con estrategias análogas realizadas en otros contextos, por ejemplo en el Centro Europeo di Artie Mestieri (CEAM), en Mercatello sul Metauro, y en Comune de Reggio Emilia (Escuelas Infantiles), Bolonia, Italia.

IV.1.1. METODOLOGIA DEL TRABAJO EN LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

De manera general, en una aproximación amplia, nuestro trabajo ha sido concebido dentro de la metodología denominada Investigación-Acción. La idea fundamental que encontramos en este método de investigación es la de reflexionar sobre la práctica en general y la práctica educativa en particular.

Su intencionalidad es la de mejorar la calidad educativa (McNiff[63]) y lo hacemos a través de una indagación introspectiva colectiva (Kemmis y McTaggart[64]). Por tanto, la Investigación-Acción limita su campo de actuación entre entornos reducidos en los que tienen posibilidad de introducir modificaciones y analizar sus consecuencias mediante un equipo pequeño de investigadores.

En orden a delimitar con mayor detalle la metodología de investigación que utilizamos recurrimos a la clasificación de Arnal y Otros [65]. De este modo, nuestro trabajo se encuentra en la intersección de dos de las categorías de la escuela lewiniana:

Diagnóstica, incluida en la categoría de investigación-acción por cuanto está enfocado a la recogida de datos, a la interpretación de los mismos, a realizar un diagnóstico y a enunciar unas medidas de acción.

Empírica, incluida en la categoría de Investigación-Acción por cuanto estudia un problema social mediante una acción que supone un cambio y además, trata de valorar de forma sistemática los efectos producidos.

[63] MCNIFF, J.: *Action Research: Principles and Practice*. Routledge. Canadá. 1992.
[64] KEMMIS, S. y MCTAGGART, R.: *Como planificar la investigación-acción*. Laertes. Barcelona. 1988.
[65] ARNAL, J. y Otros.: *Investigación Educativa. Fundamentos y Teoría*. Labor. Barcelona. 1992.

Por último, y utilizando los trabajos de Arnal y Otros[66] delimitamos nuestro trabajo en los términos siguientes:

- Es una investigación aplicada, en cuanto a su finalidad, puesto que trata de dar respuesta a un problema práctico y en consecuencia, mejora la calidad educativa mediante la transformación de las condiciones instruccionales.

- Es un estudio longitudinal en su alcance temporal puesto que utilizamos datos de varios grupos distintos a lo largo de un período de sesiones.

- Es nuestra investigación de tipo descriptivo, pues existe interés en el descubrimiento y la interpretación de fenómenos producidos en el aula.

- Es nuestra investigación de campo, puesto que se trabaja en el aula con un grupo natural.

- Es una investigación evaluativa, puesto que pretendemos introducir un cambio en el currículo y valorar los efectos que produce.

PAPEL DE LA INVESTIGADORA

La investigadora se sitúa como profesora del grupo en el que se experimenta la propuesta didáctica, posición desde la que elabora una propuesta didáctica para implantarla entre sus estudiantes. Además la investigadora actúa como especialista en Didáctica de la Expresión Plástica que imparte docencia sobre los contenidos de esta disciplina científica.

Esta doble posición de la responsable de este trabajo le otorga un papel especifico dentro del proceso investigador, lo que le permite llevar a cabo actuaciones como las siguientes:

[66] ARNAL, J. y Otros.: *Investigación Educativa. Fundamentos y Teoría*. Labor. Barcelona. 1992.

- Introducir modificaciones en los contenidos del programa de la asignatura, por cuanto es responsable de la misma y porque dichas modificaciones no afectan a los objetivos planteados en nuestra materia.

- Aplicar las estrategias metodológicas más acordes con la intencionalidad de desarrollar más favorablemente las propuestas del trabajo, previa justificación ante los estudiantes.

- Obtener datos para la investigación en el lugar y condiciones en que se producen, puesto que su presencia en el aula es un hecho natural.

- Analizar situaciones particulares del desarrollo de la experiencia y tomar decisiones en el momento en que se producen.

- Avanzar en su formación profesional en tanto en cuanto trata de dar respuesta a un problema práctico y en consecuencia, a mejorar la calidad de su actividad docente mediante la transformación de las condiciones instruccionales.

- Dar respuesta a unas inquietudes científicas al introducir un cambio en el currículo y observar los efectos que produce tal cambio.

- Avanzar en su preparación científica en la disciplina de Didáctica de la Expresión Plástica, así como en su formación como investigadora de dicha disciplina.

El doble papel de la investigadora y profesora que asumimos en nuestra investigación, nos obliga a arbitrar algunas cautelas que garanticen la fiabilidad y validez del estudio que nos proponemos, teniéndose en cuenta las siguientes puntualizaciones:

Utilizar la técnica de triangulación de investigadores para la obtención, delimitación y objetivación de los datos obtenidos en nuestro trabajo. Esta triangulación implica a:

- Los Directores de la tesis
  Dr. Don Francisco Aznar Vallejo
  Dra. Doña Maria Victoria Batista Pérez

- La Profesora del Área de Didáctica de la Expresión Plástica
  Doña María Cruz de la Rosa Guezala

- La propia investigadora, autora de este trabajo.

Aplicar la técnica de triangulación de los datos mediante el empleo de distintas fuentes de información:

  - Documentos del alumnado
  - Diario de campo de la investigadora
  - Grabaciones en audio
  - Registros gráficos y audiovisuales

Desarrollar la investigación en el escenario natural del aula, lo que nos permite reflejar las experiencias y transformaciones de los participantes sin ningún tipo de distorsiones añadidas.

Mantener un proceso continuo de autovigilancia de la investigadora que le ha llevado a un cuestionamiento y a una evaluación permanente de sus actuaciones.

IV.1.2. ESTUDIOS DE LA PRIMERA ETAPA

En una primera etapa, nos encontramos en el área de Plástica, en una búsqueda de alternativas didácticas. Allí hallamos fuentes científicas y socio-culturales que nos aportan una nueva forma de trabajar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Plástica, centrada en los recursos del entorno y en el marco de una estructura de taller-laboratorio artístico.

Esta idea de trabajar en el aula mediante talleres, se convirtió más tarde en un eje metodológico que pudo coordinar el programa de aula y el proyecto educativo del Centro Escolar.

De aquí surgió la necesidad de crear el seminario de Plástica en la EGB, al igual que otras áreas de currículo que ya disfrutaban de sus correspondientes seminarios.

El modelo de trabajo inicial viene fundamentado por el siguiente esquema que corresponde a experiencias realizadas en La Escuela durante el periodo 1984-1988, en el ámbito de la Ley General de Educación (1970) que denominamos indistintamente estudios iniciales o primera etapa del trabajo presentado.

Debe entenderse que consideramos “foco”, al motivo principal por el qué proyectamos el trabajo, por ejemplo, al situar a Tonucci y a Bisquert en el “foco” queremos manifestar que nuestra intención era comprobar en la práctica las ideas principales de estos autores, que fueron desarrolladas con alumnado de EGB en los estudios señalados en el esquema, situándonos de este modo ante el “contexto”.

Igualmente queremos indicar que del proceso de investigación-acción que proponemos se toman los aspectos más relevantes de la experiencia y se incorporan al estudio experimental que realizamos posteriormente con profesorado en activo en los cursos 1984-87. Tal finalidad era comprobar las

posibilidades del Sistema Educativo del momento tras la incorporación de las ideas metodológicas ya experimentadas por Tonucci y por Bisquert.

	Focos	Contextos	Estudios
PRIMERA ETAPA (1984-1988)	Tonucci Bisquert	Alumnado de EGB (1984-88)	▪ Del análisis tridimensional del entorno al dibujo ▪ Un paseo por las plazas de mi ciudad ▪ Corpus. San Cristóbal de La Laguna
	Sistema educativo	Profesorado en Activo (1984-86) Escuelas de Verano de Canarias	▪ Las Artes Plásticas en la Enseñanza ▪ El movimiento en Plástica (EGB) ▪ Objetivos Expresión Plástica. Ciclo Inicial y Ciclo Medio ▪ Tratamiento del mural plástico en la EGB
		Profesorado en activo (1987) Conserjería de Educación del Gobierno de Canarias	▪ Seminarios de Expresión plástica en el Ciclo Inicial
	Patrimonio Artístico Escultura Religiosa en Canarias	Personal (1985-1987)	▪ Modelado, escultura y policromía : Ezequiel de León y Domínguez
	Bolonia Escuela Reggio Emilia	Personal (1987-1988)	▪ Construcción del conocimiento el desde entorno infantil

IV.1.3. PLAN INICIAL DEL TRABAJO

La investigación comienza a partir de unos talleres propiciados por la situación histórica en la que se encuentra la Educación Artística.

Se pretende analizar en estos talleres los conceptos artísticos que se imparten fundamentalmente en los cursos de sexto, séptimo y octavo de la EGB, por las circunstancias especiales de encontrarse la autora tutorizando estos cursos a la vez que coordina talleres en la Primera Etapa y en Preescolar. Recogidas estas actividades en los Proyectos de Centro de los cursos correspondientes a 1984-88.

La asignatura de Plástica se impartía en un horario de dos horas por semana y tenía su influencia de desarrollo en la segunda etapa de EGB. Normalmente este horario estaba ocupado por otras materias y servía de apoyo a las mismas. Por tanto los contenidos establecidos en la Ley vigente no se impartían. Nos encontrábamos ante la siguiente problemática:

- la necesidad de potenciar el desarrollo del lenguaje gráfico
- la necesidad de conectar con la sociedad y la cultura del entorno
- la necesidad de organizar la programación de aula
- la necesidad de estructurar el espacio para la Expresión Plástica

Frente a estas situaciones, decidimos presentar nuestro proyecto, a la Comunidad Educativa, Claustro de profesores y Consejo Escolar. Propuesta que fue ampliamente aceptada por el colectivo escolar, animándose a organizar y coordinar diferentes proyectos en los que se implicaba al alumnado, profesorado y familiares, así como tener en alto grado de consideración al entorno. Para responder a las exigencias de esta propuesta debimos realizar diversas actividades de recogida de información y contactar con otros profesionales interesados en la misma trama didáctica.

IV.1.4. ESTUDIOS DE LA SEGUNDA ETAPA. DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Son los estudios que constituyen la segunda etapa del trabajo presentado y abarcan los años 1988 al 1994.

Corresponden a experiencias didácticas, realizadas durante el Anteproyecto de Reforma de la Ley Educativa y que adaptamos en su aplicación al alumnado universitario del Título de Maestro.

Estos estudios vienen influenciados por la práctica desarrollada anteriormente con alumnado de EGB [67] y por el proceso de investigación sobre la producción creativa personal [68].

Esta trayectoria queda reflejada en el siguiente cuadro que presentamos a continuación:

[67] Véase Apéndice: Talleres Pp.13,96, y 101.
[68] Véase Apéndice: Talleres Pp. 117,118 y 237.

	Focos	Contextos	Estudios
SEGUNDA ETAPA (1988-1994)	Patrimonio y Entorno (Asignatura: Dibujo)	Alumnado en Formación (Plan 1971) (1988-90)	▪ Las alfombras del Corpus Christi. Tenerife ▪ Patrimonio histórico-artístico de La Laguna ▪ Desde un grafismo lineal hacia la recreación de su desarrollo escenográfico
	Patrimonio Artístico y Natural	Proceso Creativo (1990) (Personal)	▪ Desde mi entorno
		Proceso creativo Personal (1990-92)	▪ Una mancha de carmín ▪ El Lápiz
		Alumnado en Formación (Plan 1971) (1992-93)	▪ Seminario Permanente de Metodología y Didáctica de las BBAA ▪ José Aguiar
		Figura Humana (1994) Personal	▪ La figura femenina: símbolo en la representación artística de la forma
	Patrimonio Artístico (Asignatura: Expresión Plástica y su Didáctica)	Alumnado en Formación. (Plan 1992) (1993-94) Educación Infantil y Primaria	▪ Manolo Millares

IV.1.5. PLAN DEFINITIVO DE TRABAJO

En este trabajo la investigadora no es una observadora externa, sino que actúa como una componente del equipo, junto con los directores de esta tesis doctoral y una observadora externa que lleva a cabo la práctica, de modo que la división entre los que realizan la práctica y los investigadores, no se produce (Lewin, citado por Elliot[69]).

Esto no es un obstáculo para que los resultados de la Investigación-Acción sean diferentes.

Por una parte, el alumnado quiere ampliar sus conocimientos con mejores métodos de enseñanza-aprendizaje, el profesorado quiere avanzar en su profesionalidad, mientras que el objetivo de la investigadora es encontrar respuesta a sus inquietudes científicas.

El plan de trabajo para el curso 1994-95 se presenta con el siguiente cuadro que pretende mostrar de un modo global el estudio realizado.

[69] ELLIOT, J.: *La investigación-acción en educación.* Morata. Madrid. 1990.

Tenerife **Curso 1994-1995** **(Octubre-Noviembre-Diciembre-Enero)**	**Lanzarote** **Curso 1994-1995** **(Marzo- Abril-Mayo-Junio)**
Profesorado en formación de Educación Infantil	**Profesorado en activo de Educación Infantil y Primaria**
* Información acerca de las características de la propuesta didáctica de la asignatura optativa "La Plástica y el Medio Ambiente" • Contenido Teórico • Contenido Práctico • Adaptación de la propuesta al curículum Infantil	* Información acerca de las características de la propuesta didáctica de la figura humana y su entorno • Contenido Teórico • Contenido Práctico • Adaptación de la propuesta al currículum Infantil y Primaria
* Formalización de cuestionarios	* Fijar con el profesorado el calendario de los seminarios prácticos y teóricos
* Información monográfica de los distintos centros de interés posibles de estudio con adaptación curricular • Prediseño • Diseño • Desarrollo • Evaluación-Puesta en común	* Formalización de cuestionarios • al profesorado: test de zona y test de actitudes • al alumnado: materiales, técnicas y procedimientos artísticos * Información monográfica de los distintos centros de interés posibles de estudio con adaptación curricular • Prediseño • Diseño • Desarrollo • Evaluación-Puesta en común

Hemos de señalar que el plan de trabajo con el profesorado en formación inicial se continúa con la misma estructura durante los curso 95-96 y 96-97, curso este último en que se cierra definitivamente el trabajo empírico de la investigación.

IV.1.5.1. LA POBLACIÓN DE ESTUDIO

Presentamos esquemáticamente la relación del profesorado y alumnado que participan en la etapa definitiva de la investigación.

PROFESORADO EN ACTIVO Y EN FORMACIÓN INICIAL

Participan un total de 120 personas pertenecientes al profesorado en formación inicial y profesorado en activo distribuidos en:

- 78 alumnos en formación inicial del "Título de Maestro"
    - Tres grupos de 2º curso de Educación Primaria

        Curso 94-95. 19 alumnos
        Curso 95-96. 17 alumnos
        Curso 96-97. 25 alumnos

    - Un grupo de 3º curso de Educación Infantil

        Curso 94-95. 17 alumnos

- 24 alumnos del curso de cualificación pedagógica del título de Bellas Artes

    Curso 96-97. 24 alumnos

- 18 profesores de EGB en activo

    Curso 94-95. 18 alumnos

ALUMNADO DE EGB

Participan un total de 155 alumnos de 6 Colegios Públicos de la Isla de Lanzarote:

Curso 1994-95. 155 alumnos

La distribución del alumnado por colegios es la siguiente:

- Colegio Público “Argana Alta”: Grupo Escolar, 22 alumnos del Primer curso del Segundo Ciclo de Primaria.

- Colegio Público “Capellanía”: Grupo Escolar, 25 alumnos del segundo curso (4º B) del Segundo Ciclo de Primaria.

- Colegio Público “General Franco”: Grupo Escolar, 24 alumnos del Primer curso (5º) del Tercer Ciclo de Primaria.

- Colegio Público “Guenia”: Grupo Escolar, 18 alumnos distribuidos de la siguiente manera: 6 alumnos del Primer curso (3º) y 12 alumnos del segundo curso (4º), del Segundo Ciclo de Primaria.

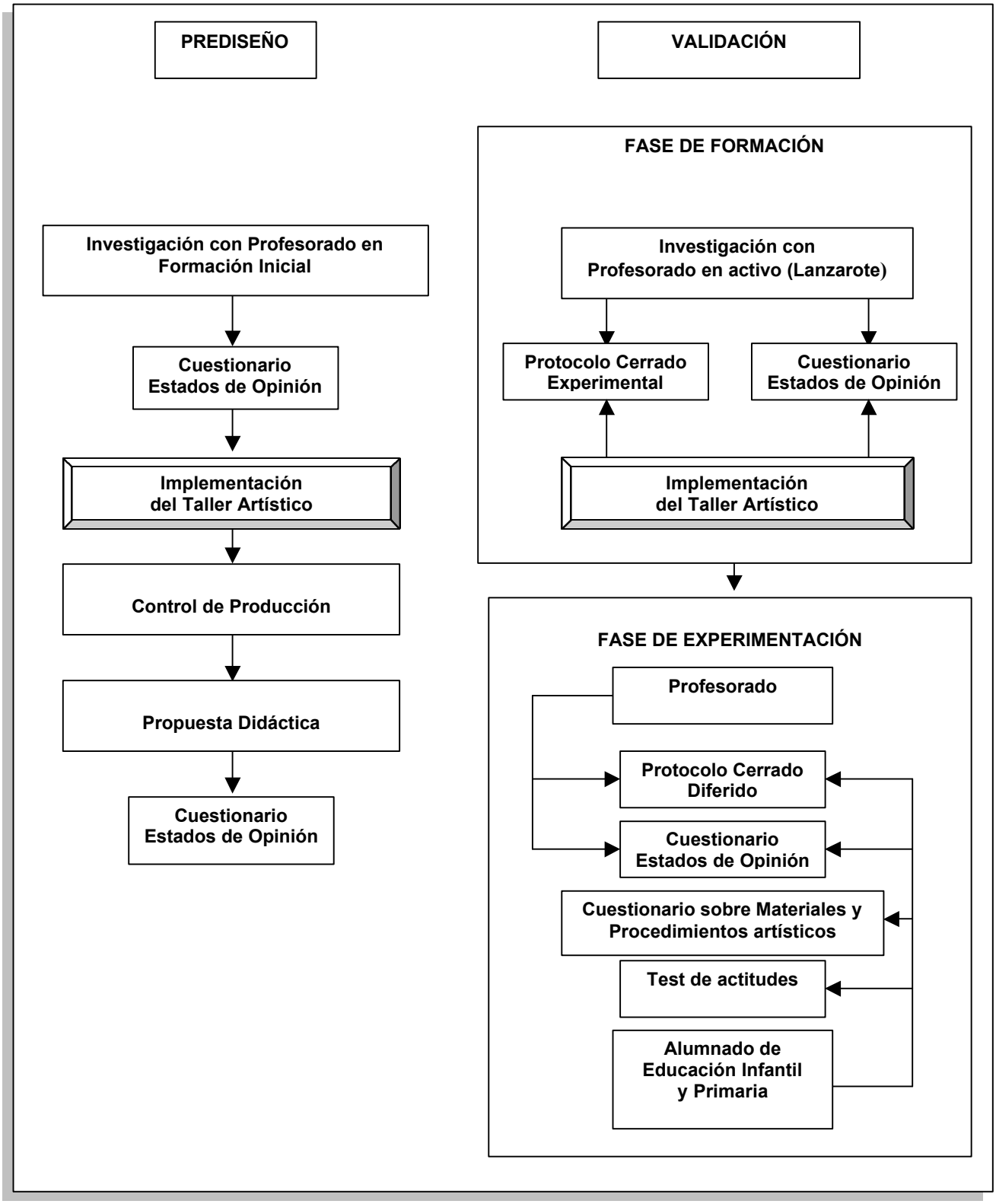
- Colegio Público “Los Valles”: Escuela Unitaria , 8 alumnos distribuidos de la siguiente manera: 1 alumno del Primer curso (3º) y 6 alumnos del segundo curso (4º), del Segundo Ciclo de Primaria, y 1 alumno del Primer curso (5º) del Tercer Ciclo de Primaria.

- Colegio Público “Playa Honda”: Grupo Escolar, 58 alumnos distribuidos de la siguiente manera: 29 y 29 alumnos respectivamente (4ºA y 4ºB), del segundo curso del Segundo Ciclo de Primaria.

Distribución que recogemos en el siguiente cuadro.

COLEGIOS	2º CICLO		3º CICLO	TOTAL
	1º AÑO (3º EGB)	2º AÑO (4º EGB)	(5º EGB)	
ARGANA ALTA	22			22
CAPELLANÍA		25		25
GENERAL FRANCO			24	24
GUENIA	6	12		18
LOS VALLES	1	6	1	8
PLAYA HONDA		58		58
TOTAL	**29**	**101**	**25**	**155**

En el siguiente esquema se presenta la estructura metodológica empleada en nuestro trabajo, donde se relacionan los diferentes elementos que intervienen en la etapa definitiva de la investigación y que se llevaron a cabo en el proceso de desarrollo de los seminarios–talleres de la propuesta definitiva.



Esquema: Investigación con profesorado en formación inicial, con profesorado en activo y con alumnado de EGB.

IV.1.6. ESTUDIOS DE LA TERCERA ETAPA

La tercera etapa constituye los estudios definitivos del trabajo que presentamos y abarcan los años 1994 al 1997.

Los talleres realizados en esta etapa se estructuran implementando una metodología definitiva organizada en unidades de aprendizajes, que también denominamos unidades didácticas. Esta etapa viene iniciada desde los últimos estudios preliminares con los talleres de José Aguiar y Manuel Millares[70]

Las experiencias se realizaron con profesorado en formación inicial, con profesorado en activo y con alumnado de EGB.

De igual modo que los estudios preliminares, segunda etapa, también los estudios definitivos o tercera etapa, se enriquecen del proceso creativo personal.

Estos estudios quedan reflejados en el siguiente cuadro:

	Focos	Contextos	Estudios
TERCERA ETAPA (1994-1997)	Patrimonio Artístico	Alumnado en Formación (1994-95) Educación Infantil	▪ Escultura en la Calle Lagrimas de Metal
	Patrimonio Natural	Profesorado en activo (Lanzarote) (1994-95)	▪ Técnicas de expresión artística desde el medio natural: " Siluetas y figura humana"
	Currículo	Alumnado en Formación (1995-97) Educación Infantil y Primaria	▪ El desarrollo del lenguaje gráfico ▪ Siluetas y figura humana ▪ El papel ▪ Superficie escultórica y policromía
	Evaluación de proceso personal	Personal Proceso creativo (1997)	▪ Técnica de las incisiones ▪ Desarrollo pictórico (pastel)

[70] Véase Apéndice II: Talleres. Pp. 138 y 158.

IV.2. PRINCIPALES FUENTES DE DOCUMENTACIÓN

En cuanto a las bases metodológicas que hemos considerado en la elaboración de este trabajo nos hemos fundamentado en las aportaciones de las siguientes escuelas:

- En los innovadores de la Expresión Plástica que potencian la capacidad de creación y expresión libre en apoyo a los lenguajes artísticos y a la comunicación grafica como Lowenfeld, Luquet, Stern, Read, etc.

- En la nueva corriente metodológica representada por Arnheim, Kellog, Goodnow, etc. que aportan datos sobre el conocimiento del niño y su grafismo, centrando sus argumentos en los análisis exhaustivos de los procesos perceptivos de configuración de la forma.

- En las aportaciones ofrecidas por la corriente americana debemos citar a Eisner.

- Los congresos internacionales de la Enseñanza del Dibujo.

Los Congresos internacionales, interesados en el lenguaje gráfico, concretamente en la enseñanza del dibujo, en su mayor parte han sido organizados por la Federación Internacional de la Enseñanza del Dibujo y de las Artes Aplicadas, fundada en París en 1890, han jugado un papel decisivo en el cambio de actitud respecto a la didáctica de estas enseñanzas y a los problemas que conlleva.

Dos de los Congresos internacionales que han tenido una influencia realmente revolucionaria han sido:

Congreso FEA de París en 1936
Congreso INSEA de París en 1954.

Estos congresos han coincidido en propuestas como:

- "Es indispensable que los futuros maestros y profesores de dibujo estudien la psicología del niño a fin de comprender su visión espacial y poder cultivar sus dotes para el dibujo"

- "Es indispensable que todo educador sepa leer los dibujos de los jóvenes de tres a veinte años y no solamente desde el punto de vista de la exactitud, sino también desde el punto de vista particular del niño"

- El "Dibujo de observación debe ser corregido siguiendo la evolución natural del niño"

Se puede encontrar actualmente multitud de artículos, libros, revistas especializadas, etc.. donde se muestran gran cantidad de teorías y definiciones sobre Arte que hablan del quehacer de los artistas, de la intención de sus obras, acerca de lo que es Arte y lo que no lo es y que, al fin, son una serie de interpretaciones, cuando no dogmas al respecto, desde el punto de vista particular de cada autor.

No obstante, se van a señalar en este apartado las principales fuentes de información usadas en la elaboración de este trabajo y que se presentan organizadas a partir de los distintos aspectos:

- Metodológico y didáctico
- Formativo
- Instrumental
- Series monográficas

ASPECTO METODOLÓGICO Y DIDÁCTICO. Ha destacado la orientación de las distintas teorías acerca del desarrollo gráfico-plástico infantil y de su representación plástica, no solamente para la estructuración metodológica sino también para la expresión y denominación de contenidos teórico-prácticos, y

para lo que es más importante, la construcción científica y didáctica que en general se ha pretendido tenga este trabajo.

Acerete (1974): Objetivos y didáctica de la educación plástica. Arnheim. (1984): Arte y percepción visual.
Aymerich (1974): Expresión y arte en la escuela.
Aznar (1987): Representación plástica y educación.
Bisquert (1977): Las artes plásticas en la escuela.
Cabanelas (1980): Formación de la imagen plástica del niño.
Calmy (1977): La educación del gesto gráfico.
Debienne (1977): El dibujo en el niño.
Eisner (1987) :Primacía de la experiencia y de las políticas del método.
Freinet (1970): Los métodos naturales.
García Bermejo (1978): El color en el arte infantil
Gesel (1976): Emociones, actividades e intereses del niño.
Kellog (1979): Análisis de la expresión del preescolar.
Lowenfeld (1958): El niño y su arte
Lowenfeld-Lambert (1972): Desarrollo de la capacidad creadora.
Luquet (1981): El dibujo infantil.
Lurcat (1979): El niño y el espacio.
Lurcat (1980): Pintar, dibujar, escribir y pensar.
Martínez-Delgado (1981): El origen de la expresión en niños de 3 a 6 años.
Novaes (1973): Psicología de la aptitud creadora.
Petterson-Gerring (1971): La pintura en el aula.
Piaget (1971b). La formación de símbolos en el niño.
Read (1964): Educación por el arte.
Rogers (1978): Libertad y creatividad.
Torrance y Mayers(1986): La enseñanza creativa.
Widlocher (1971): Los dibujos de los niños. Bases para la interpretación.
Wojnar (1967): Estética y pedagogía.

ASPECTO FORMATIVO. La documentación que presentamos a modo de síntesis, se considera adecuada para la información curricular del futuro docente,

para que tenga un conocimiento más concreto y amplio acerca del Arte en general, de las Artes Plásticas, de los conceptos básicos de este lenguaje y de las distintas modalidades plásticas con las que se puede expresar y comunicar.

Alberts (1984): La interacción en el color.
Argan (1975): El arte moderno.
Arnheim (1984): Arte y percepción visual.
Aymerich (1985): Signos de la comunicación.
Busquets (1977): Para leer la imagen.
Davis (1984). La comunicación no verbal.
Dondis (1976): La sintaxis de la imagen.
Dorfles (1975): Símbolo, comunicación y consumo.
García Bermejo (1980): Código. Forma. Color.
Germani (1973): Fundamentos del proyecto gráfico.
Ghycka (1973): El número de oro.
Ghycka (1973): La estética de las proporciones.
Gibson (1979): La percepción del mundo visual.
Hans (1978): Visión artística y visión racionalizada.
Hauser (1972): Historia social de la literatura y el arte.
Hauser (1977): Introducción a la historia del arte.
Hauser (1983) :Sociología del arte.
Hichethier (1977): El cubo de los colores.
Kandinsky (1974) :Punto y línea sobre el plano.
Lazotti (1983): Comunicación visual y escuela.
Munari (1975): Diseño y comunicación visual.
Panofsky (1973): La perspectiva como forma simbólica.
Roch (1985): La Percepción.
Rodríguez de Abajo (1970): Sistemas de representación.
Zunzunegui (1984) :Mirar la imagen.

ASPECTO INSTRUMENTAL. Consideramos que a través de esta bibliografía, hemos podido conocer los instrumentos necesarios para la formación de la autoexpresión del docente y para que este conocimiento, puesto

en práctica mediante el desarrollo de sus actividades pueda transmitirla al futuro alumnado.

Abadía (1968): Introducción a la tecnología audiovisual.
Arnheim (1979): El cine como arte.
Baurk (1977): La historieta como expresión didáctica.
Brenes (1988): Fundamentos del guión audiovisual.
Dawon (1980): Guía completa de grabado e impresión.
De Grandis (1985): Teoría y uso del color.
Doemer (1965): Los materiales de pintura y su empleo en el Arte.
Edwars (1984): Aprender a dibujar.
Enel (1977):El cartel.
Freund (1980): La fotografía como documento social.
Hartung (1971): Hilos y tejidos.
Kampman (1969a): Lápices de cera.
Kampman (1969b) : Colores opacos.
Kampman (1969c): Impresiones en color.
Kampman (1969 d):Papeles de colores.
Kampman (1979) :Espacios y volúmenes.
Lambert (1985) :El dibujo.
Stan (1982) :Dibujar y bocetar.
Terence (1981): Ilustración y diseño.
Woodford (1985): Cómo mirar un cuadro.

SERIES MONOGRÁFICAS. En este trabajo, las series monográficas comprenden las obras generales, sobre todo de Historia del Arte ya sea de ámbito universal como de ámbito local, y los libros de textos o materiales curriculares orientados a la formación artística infantil. Ambas recopilaciones se han considerado de gran importancia en la formación curricular del futuro docente, cuyas obras generales referenciados son las siguientes:

Historia de Arte de Salvat.
Historia General del Arte de Espasa-Calpe,S.A.
Historia General del Arte de Planeta.

Taller de las Artes Iberoamericanas Quórum.
Maestros de la Pintura de Noguer Rizzoli.
Canarias de Noguer (Fundación Juan March).
La Laguna. Guía Histórica y monumental de Cionarescu.
Historia de Canarias I, II, III tomos de ICPE (Instituto Canario de Psicología y Enseñanza).

IV.2.1. CONTACTOS Y COLABORACIONES

El interés que ya se había iniciado por una Educación a través del Arte, se sustenta al contactar con la Cátedra de Metodología y Didáctica de las Bellas Artes respaldada por el Dr. Don Francisco Aznar Vallejo, y en cuyas líneas de investigación inscribimos nuestro proyecto de trabajo.

Así a partir de los cursos de doctorado se fundamentan los criterios con los que veníamos trabajando cuando impartíamos docencia en la EGB. De este modo surge la creación de diseños metodológicos para llevar a cabo en las aulas con alumnado universitario y su aplicación en las aulas de Infantil y Primaria, haciendo las adaptaciones curriculares pertinentes a aquellos momentos de lo que la Ley de Educación propugnaba acerca de la Educación Artística. Esto nos llevó a conjugar la investigación en el aula con la presentación de algunos trabajos en congresos nacionales e internacionales.

También se extrae una valiosa información, tanto por su carácter didáctico como por su valor creativo, desde el análisis y evaluación a nuestro proceso de creación, realizado por maestros-artistas que dirigen y tutorizan talleres de la calcografía del Instituto Nacional Europeo de la Educación Artística de Italia. A estos talleres asistimos realizando una serie de grabados relativos al proceso creativo personal con distintos procedimientos de técnicas de las incisiones.

Otras fuentes de documentación fueron las extraídas de la asistencia a cursos y seminarios: Gaulin, especialista en la didáctica de cuerpos geométricos en el espacio (12-16 años). Tonucci innovador e investigador en los procesos metodológicos de enseñanza de Infantil y Primaria.

El contacto con las publicaciones de Bisquert y Anceschi fueron notablemente significativas en el transcurso de nuestra experiencia. Al igual que a la asistencia y a la participación en los siguientes congresos relacionados con el lenguaje gráfico y la Educación Artística. Entre ellos mencionamos:

Melilla (1989): "*Del análisis tridimensional del entorno al dibujo*"
Barcelona (1991): "*Las alfombras del Corpus Christi*". Tenerife
Cuenca (1991): "*Desde un grafismo lineal hacia la recreación de su desarrollo escenográfico*"
Castellón (1991): "*Un paseo por las plazas de mi ciudad*"
La Laguna (1992): "*Patrimonio histórico-artístico de La Laguna*"
Madrid (1997): "*El desarrollo del lenguaje gráfico en el niño: Siluetas y la figura humana. El papel. Superficie escultórica y policromía*"

Del mismo modo, hemos asistido a seminarios y cursos que nos ampliaran nuestra formación, otorgándonos otras perspectivas de la Educación a través de la Imagen. Entre ellos mencionamos los que han influenciado más en nuestra visión didáctica del Arte.

AUTOR	AÑO	CONTENIDO	INSTITUCIÓN Y LOCALIDAD
Francisco Tonucci	1983	A los tres años se investiga	Escuela de verano de Canarias (Las Palmas de Gran Canaria)
Francisco Aznar Vallejo y Victoria Batista Pérez	1990-92 1993	Introducción a la educación y acción cultural en museos y exposiciones	Bienio. Cursos de doctorado Universidad de la Laguna (Facultad de Bellas Artes)
Ernesto Gil López Amando López Valero	1994 1995	La Visión de la Mujer en la Literatura La transversalidad de coeducación en el área de lenguaje	Jornadas sobre Formación Inicial del Profesorado en Educación no sexista Instituto de la Mujer Ministerio de Asuntos Sociales.Madrid. (V y VI)
Pedro Lavado	1996	Museo para todos	Cabildo Insular (Tenerife)
Guido Strazza	1997	Técnicas de las incisiones	Centro de estudios Europeos (Italia)
Manuel Hernández Belver Manuel Sánchez Méndez	1997	Arte Infantil	Facultad de bellas artes(Complutense, Madrid)

El aprendizaje que recibimos se proyectó más tarde en cursos de formación permanente que impartimos a través de la Consejería de Educación en el ámbito canario. Estas asistencias nos proporcionaron mayor acercamiento a la realidad escolar y a la Educación Artística en general.

Participamos en la docencia e impartición de diferentes cursos de perfeccionamiento y también tuvimos la oportunidad de colaborar en Guías Didácticas[71] para el desarrollo de la Educación Artística en el ámbito de la Autonomía de Canarias. Ambas experiencias, han estado presentes en nuestro proceder en el aula, desde el Anteproyecto de Reforma Educativa hasta la implementación de la LOGSE.

[71] GUERRA, J.I. y Otros : *Guía didáctica del Ciclo Medio de la EGB en Canarias. Área de expresión artística*. Consejería de Educación. Tenerife. 1987.

IV.3. RECOGIDA DE DATOS

Se refiere a toda la información que recogemos del profesorado-alumnado que han participado en seminarios o cursos impartidos en los que empleamos una metodología basada en talleres. Los cuales fueron desarrollados con la experimentación que cada uno de ellos requería. De estos seminarios talleres se recogió la información que fundamentalmente sirvió para analizar la realidad del contexto educativo del momento.

IV.3.1. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

A continuación se relacionan los instrumentos que utilizamos para la recogida de información. Tal información necesitamos a lo largo de todo el proceso de investigación, especialmente en el desarrollo de la tercera etapa o estudios definitivos.

INSTRUMENTOS

FASE DE FORMACIÓN Y DE EXPERIMENTACIÓN

Talleres artísticos

Protocolo cerrado experimental

Protocolo cerrado diferido

Cuestionario estados de opinión

Test de actitudes

Cuestionario sobre técnicas y materiales

Diario de la investigadora

Control de producción

Grabaciones

IV.3.1.1. PROTOCOLOS CERRADOS

De los protocolos cerrados obtuvimos una visión global del profesorado, del alumnado y del desarrollo curricular, que intervinieron en la experiencia. El objetivo de las entrevistas consistió en obtener información acerca del profesorado que participó en este proyecto, ya que existe relación entre los conocimientos y creencias del profesorado y su toma de decisiones en aspectos relacionados con la instrucción del alumnado.

La información es extraída de dos entrevistas estructuradas con protocolos cerrados, con preguntas de respuestas cerradas y preguntas de respuestas abiertas, que llamamos para abreviar :

- entrevista experimental inicial
- entrevista experimental final

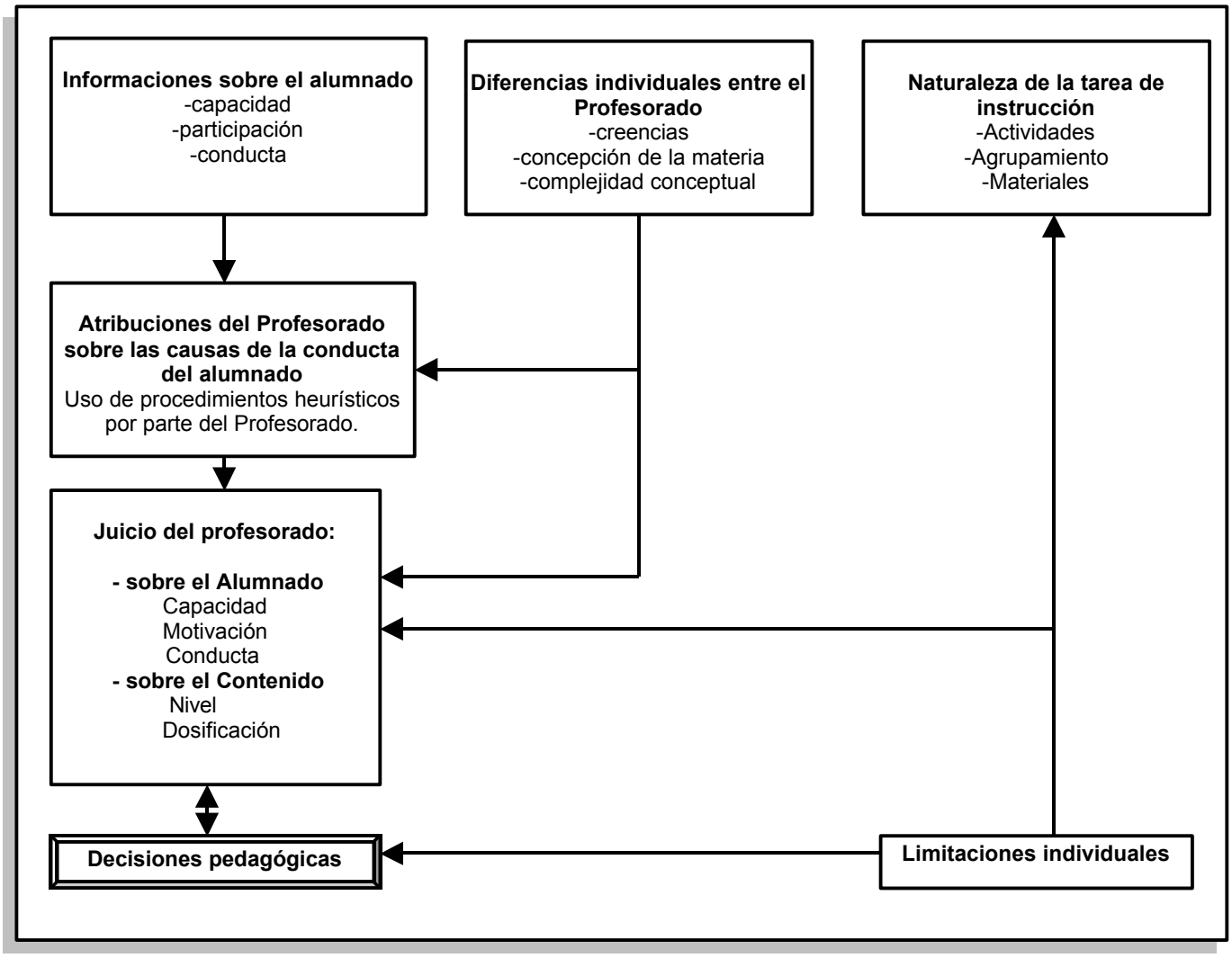
La **entrevista experimental inicial** efectuada al profesorado consta de 45 items.

La elaboración del protocolo inicial tiene lugar en la etapa de construcción de la propuesta de Taller y es pasado al profesorado antes del desarrollo del mismo.

La **entrevista experimental final** pretende estudiar los cambios a largo plazo, que la realización de este diseño provoca en el profesorado del grupo experimental y consta de 60 items.

El protocolo final se implementa dos cursos después del desarrollo del Taller.

La estructuración definitiva de estos protocolos son adaptaciones del modelo de Shavelson y Stern sobre las variables que inciden en la toma de decisiones del profesorado.



Se estructuran estos protocolos cerrados en torno a cinco categorías principales, que recogen conocimientos y creencias que inciden en la toma de decisiones:

- Diferencias Individuales (D I)
- Limitaciones Institucionales (L I)
- Naturaleza de la Tarea (N T)
- Juicio del Profesorado (J P)
  - sobre el Alumnado (J A)
  - sobre el Contenido (J C)
- Decisiones Pedagógicas (D P)

Categoría D I (Diferencias Individuales). Esta categoría contempla ciertas diferencias individuales entre el profesorado tales como: años de docencia, coordinación o no con otros profesores en el área Artístico/Plástica y sus opiniones sobre la Plástica; sus descriptores se recogen en los ítems: 2, 10, 11, 12, 13, 15 y 16.

2. Años de docencia:
    1. Menos de 3
    2. Entre 3 y 7
    3. Entre 7 y 10
    4. Más de 10

10. ¿Se coordina con otros Profesores en el Área de Plástica?
    1. Sí
    2. No

11. ¿Utiliza la Plástica en actividades relacionadas con otras áreas?
    1. Sí
    2. No

    En caso afirmativo indique alguna:

12. Personalmente las Artes Plásticas le agradan:
    1. Mucho
    2. Bastante
    3. Normal
    4. Poco
    5. Nada

13. Considera la Plástica para su alumnado como una materia del Currículo:
    1. Muy importante
    2. Importante
    3. Poco importante

    ¿Por qué?

15. Personalmente la realización de ejercicios de Plástica le agradan:
    1. Mucho
    2. Bastante
    3. Normal
    4. Poco
    5. Nada

16. Considera la realización de ejercicios sobre conceptos artístico-plásticos para su alumnado como una parte de la Plástica:
    1. Muy importante
    2. Importante
    3. Poco importante

    ¿Por qué?

Categoría L I (Limitaciones Institucionales). Esta segunda categoría trata de cuestiones institucionales tales como: nivel o tipo de centro, situación, número de unidades y nivel sociocultural de los padres, y sus descriptores se recogen en los ítems: 1, 3, 4, 5, y 6.

1. Colegio: _____

2. Curso:_____

3. Tipo de Centro:

    Público

    Privado

    Privado Subvencionado

4. Calificación de la zona del Centro:
    1. Urbana
    2. Suburbana
    3. Urbana-rural
    4. Rural

5. Número de unidades del Centro:
    1. Menos de 9
    2. Entre 9 y 16
    3. Entre 17 y 24
    4. Más de 24

6. Nivel sociocultural de los padres:
    1. Alto (Tit. Sup)
    2. Medio alto (Tit. Medio)
    3. Medio (Bachillerato)
    4. Medio bajo (E. Primarios)
    5. Bajo (Sin estudios)

Categoría N T (Naturaleza de la Tarea (recursos)). Esta categoría se refiere a los recursos usados en la instrucción sobre la Plástica; sus descriptores se recogen en los ítems: 8, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38 y 39.

8. Número de horas semanales que destina a la realización de actividades de Taller en clase de Plástica:

25. Usa el libro de texto del alumnado:
    1. Frecuentemente
    2. Ocasionalmente
    3. Raramente o no usado

26. Emplea otros textos publicados:
    1. Frecuentemente
    2. Ocasionalmente
    3. Raramente o no usado

27. Utiliza textos producidos localmente (manuales, libros…)
    1. Frecuentemente
    2. Ocasionalmente

3. Raramente o no usado

28. Se sirve de fichas individualizadas producidas localmente:
    1. Frecuentemente
    2. Ocasionalmente
    3. Raramente o no usado

29. Utiliza fichas individualizadas elaboradas personalmente:
    1. Frecuentemente
    2. Ocasionalmente
    3. Raramente o no usado

30. Emplea fichas comercializadas:
    1. Frecuentemente
    2. Ocasionalmente
    3. Raramente o no usado

31. Trabaja con materiales de Taller (juegos, material gráfico, material visual y audiovisual, materiales estructurados..) comercializados.
    1. Frecuentemente
    2. Ocasionalmente
    3. Raramente o no usado

32. Maneja materiales de Taller elaborados localmente por colectivos didácticos.
    1. Frecuentemente
    2. Ocasionalmente
    3. Raramente o no usado

33. Usa materiales de Taller elaborados personalmente.
    1. Frecuentemente
    2. Ocasionalmente
    3. Raramente o no usado

34. Respecto al taller, considera la adecuación de los procedimientos artístico-plástico tanto de soportes como de utensilios.
    1. Frecuentemente
    2. Ocasionalmente
    3. Raramente o no usado

35. Propone en el taller actividades sobre materiales manufacturados.
    1. Frecuentemente
    2. Ocasionalmente
    3. Raramente o no usado

36. Propone en el taller actividades sobre materiales reciclados procedente del medio industrial.
    1. Frecuentemente
    2. Ocasionalmente
    3. Raramente o no usado

37. Propone en el taller actividades sobre materiales reciclados procedente del medio natural.
    1. Frecuentemente
    2. Ocasionalmente
    3. Raramente o no usado

38. Propone actividades relacionadas con las costumbres populares.
    1. Frecuentemente
    2. Ocasionalmente
    3. Raramente o no usado

39. Propone actividades relacionadas con fechas señaladas.
    1. Frecuentemente
    2. Ocasionalmente
    3. Raramente o no usado

Categoría J P (Juicio del Profesorado). Esta categoría la hemos dividido en dos subcategorías por las ventajas que ello supone para su análisis y discusión.

Subcategoría J P A (Juicio sobre el Alumnado). Incluye los juicios de el profesorado sobre e alumnado con relación a la Plástica, y sus descriptores se recogen en los ítems: 14, 17, 18, y 19.

14. Considera la Plástica para su alumnado como una materia del Currículo que a éste:
    1. Le agrada
    2. Le es indiferente
    3. Le desagrada
    ¿Por qué?

17. Considera la realización de ejercicios sobre conceptos artístico-plásticos para su alumnado como una parte de la Plástica que a éste:
    1. Le agrada
    2. Le es indiferente
    3. Le desagrada:
    ¿Por qué?

18. Señala algunos conceptos artístico-plásticos que más agrada a su alumnado:

19. Señala algunos conceptos artístico-plásticos que menos agradan a su alumnado:

Subcategoría J P C (Juicio sobre el contenido). Recoge los juicios sobre el contenido objeto de enseñanza-aprendizaje; sus descriptores se recogen en los ítems: 20, 21, 22, 23, y 24.

20. La realización de ejercicios de destrezas manuales y habilidades psicomotrices debe enseñarse en las clases de Plástica.

1. De acuerdo
2. En desacuerdo
3. Sin opinión

20. El nivel alcanzado por el alumnado en la realización de ejercicios de destrezas manuales y habilidades psicomotrices es un indicador de la comprensión de los procedimientos del lenguaje plástico.
    1. De acuerdo
    2. En desacuerdo
    3. Sin opinión

21. Los ejercicios de destrezas manuales y habilidades psicomotrices deberían estar superados por el alumnado del Ciclo Medio:
    1. De acuerdo
    2. En desacuerdo
    3. Sin opinión

22. Las actividades sobre conceptos artístico-plásticos deberían tener más importancia que los ejercicios de destrezas manuales y habilidades psicomotrices.
    1. De acuerdo
    2. En desacuerdo
    3. Sin opinión

23. El aprendizaje de las destrezas manuales y habilidades psicomotrices debe preceder a la adquisición de destrezas y habilidades que necesita desarrollar el alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los conceptos artístico-plásticos:
    1. De acuerdo
    2. En desacuerdo
    3. Sin opinión

Categoría D D (Decisiones Didácticas). Esta quinta y última categoría abarca ciertas decisiones pedagógicas que reflejan el estilo del profesorado en una clase de Plástica; sus descriptores se recogen en los ítems: 7, 9, 40, 41, 42, 43, 44, y 45.

7. Número de horas semanales que destina a Plástica en clase:

9. Número de horas semanales que destina a la realización de actividades de Taller en clase de Plástica:

40. Propone problemas sobre material gráfico y visual explicando con cuidado y claridad los procedimientos artísticos. Luego propongo actividades similares a los alumnos, trabajando individualmente las dificultades que surgen:
    1. Casi siempre
    2. A veces
    3. Casi nunca

41. Pide al alumnado que observe situaciones plásticas resueltas y que encuentre procedimientos que son importantes para resolver situaciones similares. Si los procedimientos que cree haber descubierto son incorrectos, le explica cómo se hace y le propone actividades del mismo tipo.
    1. Casi siempre
    2. A veces
    3. Casi nunca

42. El alumnado trabaja en las actividades artístico-plásticas que se le propone en pequeños grupos, mientras ayuda al que tiene dificultades:
    1. Casi siempre
    2. A veces
    3. Casi nunca

43. Trabaja las actividades artístico-plásticas con materiales concretos y adecuados.
    1. Casi siempre
    2. A veces
    3. Casi nunca

44. El alumnado trabaja las actividades artístico-plásticas en pequeños grupos en los que investiga con materiales concretos y adecuados. Luego realiza una puesta en común y planifica nuevas propuestas de trabajo.
    1. Casi siempre
    2. A veces
    3. Casi nunca

45. Otra forma:

La entrevista final al profesorado del grupo experimental se retoma de la entrevista experimental inicial, más 15 items de nueva elaboración. Todos se distribuyen en cinco categorías fijadas anteriormente y se presenta el conjunto de los 60 items de la siguiente manera:

Categoría D I (Diferencias Individuales)

Protocolo Experimental.	Items: 2, 10, 11, 12, 13, 15 y 16.
Protocolo Diferido.	Items: 2, 10, 11, 12, 13, 15 y 16.

Categoría L I (Limitaciones Institucionales)

Protocolo Experimental.	Items: 1, 3, 4, 5, y 6.
Protocolo Diferido	Items: 1, 3, 4, 5, y 6.

Categoría N T (Naturaleza de la Tarea (recursos)

Protocolo Experimental.	Items: 8, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38 y 39.
Protocolo Diferido	Items: 8, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38 y 39.

Categoría J P (Juicio del Profesorado)

Subcategoría J P A (Juicio sobre el Alumnado)

Protocolo Experimental. Items: 14, 17, 18 y 19.

Protocolo Diferido. Items: 14, 17, 18 y 19.

Subcategoría J P C (Juicio sobre el Contenido)

Protocolo Experimental. Items: 20, 21, 22, 23 y 24.

Protocolo Diferido. Items: 20, 21, 22, 23 y 24.

Categoría D D (Decisiones Didácticas)

Protocolo Experimental. Items: 7, 9, 40, 41, 42, 43, 44, y 45.

Protocolo Diferido. Items: 7, 9, 40, 41, 42, 43, 44, y 45.

Subcategoría D D P (Decisiones Didácticas Proyectadas)

Protocolo Diferido. Items: 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, y 60.

Se pide, por último, que trate de recordar su actitud y comportamiento en la clase de Plástica durante los cursos 1995-96 y 1996-97:

46. Después de haber desarrollado la experiencia didáctica sobre el seminario de Plástica en el curso 1994-95. ¿Comentó con otros compañeros/as sobre los procedimientos artísticos que llevó a cabo. Con que fin:

47. Después de haber desarrollado la experiencia didáctica sobre actividades artístico-plásticas en el curso 1994-95, siguió aplicando estos procedimientos artístico-plásticos en los cursos siguientes:
    1. Sí
    2. No
    3. A veces

Si contestó sí, responda a la pregunta 48.
Si contestó no, responda a la pregunta 49.
Si contestó a veces, responda a las preguntas 48 y 49.

48. Si siguió desarrollando estas actividades artístico-plásticas, indique cuáles fueron a su juicio las razones:

49. Si no siguió desarrollando estas actividades artístico-plásticas, indique cuáles fueron a su juicio las causas:

50. Sinceramente, ¿Cree que de alguna forma se ha preocupado más en mejorar las actividades artístico-plásticas, con su alumnado, como consecuencia de haber realizado la experiencia didáctica en Plástica.
    1. Sí
    2. No

Al darse esa posible preocupación, ¿Qué cambios cree que se produjeron en usted?. Conteste a todas las afirmaciones siguientes:

51. Empezó, a dedicarle más tiempo a las actividades artístico-plásticas.
    1. Sí
    2. No

52. Se preocupó, del alumnado que tenía más dificultades en las actividades artístico-plásticas.
    1. Sí
    2. No

53. Procuró, proponer más actividades artístico-plásticas.
    1. Sí
    2. No

54. Trató, de orientar mejor al alumnado en la corrección de los errores que cometían.
    1. Sí
    2. No

55. En sus clases coordinó, las actividades artístico-plásticas con las otras áreas.
    1. Sí
    2. No

56. Ha utilizado en sus clases las actividades artístico-plásticas para desarrollar aspectos y conceptos de las otras áreas.
    1. Sí
    2. No

    Si contestó sí, responda a la pregunta 59.
    Si contestó no, responda a la pregunta 60.

57. Si ha utilizado en sus clases las actividades artístico-plásticas para desarrollar aspectos y conceptos de las otras áreas indica en qué sentidos (le sugiero como referencia algunos sentidos: motivar, profundizar en conceptos, conocer mejor al alumnado, etc.)

58. Si no ha utilizado en sus clases las actividades artístico-plásticas para desarrollar aspectos y conceptos de las otras áreas indique las razones:

59. Otras:

60. Finalmente, si han habido otras diferencias significativas en sus clases de Plástica en los cursos 1995-96 y 1996-97 coméntelas:

Como se observa[72] los 45 primeros ítems son los recuperados de la entrevista inicial al profesorado del grupo experimental.

Se añaden, como vemos, 15 nuevos ítems que se agrupan en una nueva subcategoría: "Decisiones didácticas proyectadas" que tiende a recoger datos sobre las modificaciones epistemológicas que ha introducido en su trabajo sobre la Plástica el profesorado del grupo experimental después de haber realizado la experiencia del Taller.

[72] Véase Apéndice I: Datos Estadísticos. Apartado I.1

IV.3.1.1.1. DESARROLLO DE LAS ENTREVISTAS

La entrevista inicial es realizada a los 24 profesores del grupo experimental al comienzo de la fase de la investigación "Curso/Seminario de Expresión Plástica".

De estas 24 entrevistas vamos a considerar inicialmente 18, ya que 6 profesores no completan el "Curso Seminario de Expresión Plástica".

La entrevista final se desarrolla dos años después a seis profesoras del grupo experimental, ya que 12 del grupo inicial cambian su situación por razones institucionales y son descartadas de la fase última de la investigación.

IV.3.1.2. CUESTIONARIOS

Se presentan aquí los dos modelos de cuestionarios que se utilizaron en esta investigación, y cada uno de ellos con su tema de estudio correspondiente.

El primer cuestionario[73]. está destinado a recabar información sobre los estados de opinión del profesorado en activo y del alumnado en formación sobre el papel de la plástica en la sociedad, sobre la enseñanza-aprendizaje de la plástica y sobre la actitud hacía la Plástica.

El segundo cuestionario trata de recoger información sobre el uso de técnicas y materiales por el alumnado de EGB del profesorado en activo que participaron en la investigación [74].

El cuestionario final sobre los estados de opinión de los profesores en formación y en activo queda definitivamente formado por cincuenta y dos items distribuidos en los cuatro ejes siguientes:

1. “Afirmaciones sobre la Plástica”
2. “Afirmaciones sobre el papel de la Plástica en la sociedad”
3. “Afirmaciones sobre la enseñanza/aprendizaje de la Plástica”
4. “Actitud hacia la Plástica”

El primer eje. Afirmaciones sobre la Plástica, con trece items, hace referencia a las afirmaciones de la Plástica como disciplina y se organiza en torno a tres aspectos:

La Plástica considerada por sus objetos de estudio
La Plástica analizada por sus métodos
La sensación que produce la Plástica como disciplina

[73] Véase Apéndice I: Datos Estadísticos. Apartado I.1.
[74] Véase Apéndice I: Datos Estadísticos. Apartado I.4.

Y responde en general a preguntas como:

¿Qué crees de la Plástica con relación a sus objetos de estudio?
¿Con relación a sus métodos?
¿Qué impresión te produce la Plástica?

Situaciones que se analizan en los trece Items siguientes:

1. La Plástica es el lenguaje de las obras de Arte.
2. La creatividad es el método central de la Plástica.
3. La Plástica es el producto de la invención y no del descubrimiento.
4. La Plástica es un juego sin sentido
5. La Plástica es una rama del saber y de los lenguajes expresivos
6. La Plástica es más una forma de pensar y de hacer que un conjunto de técnicas.
7. La Plástica es la mayor creación original de la mente humana.
8. La Plástica es en primer lugar una herramienta para usar en las otras áreas.
9. La Plástica tiene la simplicidad y la belleza de la poesía y la música.
10. La Plástica equivale a resolver ejercicios de procedimientos artísticos.
11. La Plástica es una manifestación del proceder artístico de la humanidad y aporta datos sobre la historia general.
12. Improvisar no tiene lugar en la Plástica.

13. La Plástica nos produce el placer de descubrir bellezas ocultas.

El segundo eje. Afirmaciones sobre el papel de la Plástica en la sociedad, aborda el papel de la Plástica en la sociedad y se estructura en torno a los tres aspectos siguientes:

El papel de la Plástica en la sociedad
El papel de la Plástica en las ciencias
La consideración sobre la Plástica en relación con su uso

Situaciones que se analizan en los trece Items siguientes:

14. El desarrollo de las tecnologías ha ayudado a los artistas plásticos a profundizar en los procedimientos artísticos.

15. Una comprensión de las Artes Plásticas es esencial hoy para los ciudadanos.

16. Las Artes Plásticas juegan un papel fundamental en la cultura audio-visual.

17. La Plástica evoluciona rápidamente.

18. Las Artes Plásticas juegan un papel fundamental en la cultura actual.

19. La mayoría de los desarrollos artístico-plásticos de hoy están inspirados por problemas sociales.

20. Las manualizaciones no forman parte de la Plástica.

21. La Plástica es un medio para entender el entorno

22. El comportamiento humano no puede ser descrito a través de las Artes Plásticas.

23. Un artista plástico no está ni puede estar preocupado por las aplicaciones de la Plástica.

24. La Plástica y las Ciencias tienen muy poco en común.

25. La Plástica es en primer lugar una herramienta para usar en las otras áreas.

26. La Plástica aplicada es una Plástica de segunda clase.

El tercer eje. Afirmaciones sobre la enseñanza/aprendizaje de la Plástica, trata de la enseñanza y aprendizaje de la Plástica y se organiza en torno a tres aspectos:

De capacidades, que indaga sobre algunas capacidades que puede potenciar o desarrollar la Plástica.
De dificultades, que pretende analizar las dificultades para la adquisición del conocimiento plástico.
De métodos, que hacen referencia tanto a las técnicas de enseñanza como de aprendizaje

Situaciones que se presentan en los trece items siguientes:

27. La creencia más común establece que la Plástica es la menos importante de las materias

28. La Plástica es particularmente apta para desarrollar hábitos independientes de la mente.

29. Las Artes Plásticas son un trabajo muy duro.

30. Las mujeres son, por lo general incapaces de llegar a ser buenas Artistas Plásticas (pintoras, escultoras, diseñadoras, etc.)

31. El uso de las técnicas constituye las destrezas básicas que se deben enseñar en Plástica.

32. La Plástica debe ser vista como difícil para que sea válida.

33. Los Artistas Plásticos son más rápidos que otros profesionales no plásticos en descubrir falacias y fallos en la realización de argumentos.

34. El estudio de las artes plásticas tiende a entorpecer la inteligencia.

35. El número de personas con visión real de la Plástica es estrictamente limitado.

36. El estudio de la Plástica cultiva el poder del razonamiento.

37. La Plástica es demasiado complicada para la mayoría de los alumnos.

38. El trabajo metódico en el conocimiento de los procedimientos es el mejor camino para entender las Artes Plásticas.

39. La Plástica es la materia más simple y más cercana a todos.

El cuarto eje. Actitud hacia la Plástica, aborda la actitud del profesorado encuestado hacia la Plástica. Los items analizan sobre el contenido plástico, cuestiones:

De afecto
De comportamiento
De preocupación

Situaciones que se analizan en los trece Items siguientes:

40. Me siento poco seguro cuando hago Plástica sin modelos.

41. Cuando hago Plástica me olvido de otros entretenimientos.

42. Me divierten las clases de técnicas y procedimientos artístico-plásticos.

43. La Plástica es más difícil para mí que para el resto de mis compañeros

44. No me interesan las clases teóricas de Plástica.

45. Me siento bien cuando trabajo la Plástica con modelos.

46. Me alegro cuando no tengo que trabajar conceptos geométricos en clases de Plástica.

47. Es imposible estar entusiasmado con las Artes Plásticas.

48. Las clases de Plástica que incluyen los diferentes estilos de las corrientes artísticas se hacen interminables.

49. Estoy dispuesto a hacer muchos trabajos de Plástica.

50. En una clase de Plástica, si pudiese quitar algo sería la Historia del Arte.

51. Los que tienen estudios Artísticos encuentran un trabajo mejor.

52. Pienso mucho en la necesidad de tener más conocimientos artísticos.

Se observa que los items de los tres primeros ejes del cuestionario manifiestan un estado de opinión, mientras que el cuarto, se refiere a cuestiones afectivas como ¿qué sientes? o ¿cómo te sientes? en relación a la Plástica o cuestiones comportamentales como ¿qué haces o harías? con relación a la Plástica.

IV.3.1.3. TEST DE ACTITUDES

Es el instrumento que nos proporcionó una visión de la predisposición que tiene el alumnado de EGB hacia la Educación Artística en general.

El desarrollo de una actitud positiva hacia las distintas materias de la Educación, es un tema que actualmente está cobrando más importancia. Nuestro objetivo respecto a la Expresión Plástica fue valorar cuál era la actitud de alumnado.

El primer problema que tuvimos que afrontar fue la definición del término actitud, para, en base a ella, poder elegir el instrumento de medida más adecuado.

A partir de que conocíamos la utilización de estos medios en el campo de la Educación Matemática, en particular considerando los trabajos de Hart[75], construimos una definición multidimensional de actitud, como el resultado de las siguientes componentes:

- Componente afectivo, que engloba los sentimientos del alumnado hacia la Plástica.
- Componente comportamental, que expresa el comportamiento del estudiante hacia la materia.
- Componente contextual, que recoge la opinión acerca de la Plástica en las personas que le rodean.
- Componente cognoscitivo, que refleja la propia opinión sobre esta materia.
- Componente de implicación, que determina lo que el alumno está dispuesto a hacer en clases de Plástica.
- Componente de creencias sobre la Plástica.

[75] HART, L.E.: Describing the Affective domain: Saying what we mean. En: *McLeod, D.B. y Adams, V.M. (Eds.)*: *Affect and Mathematical Problem Solving: A new perspective.* Springer-Verlag. New York , 1989.

- Componente de creencias sobre sí mismo con respecto a esta materia.

Una amplia variedad de instrumentos diferentes han sido usados para medir las actitudes en general. Allport, citado por Kulm[76], escribió:

> "las actitudes hoy son medidas más exitosamente que lo que son definidas".

Kulm señala, igualmente en la obra citada que Kiesler, Collins y Miller reúnen en 5 categorías los instrumentos utilizados para medir las actitudes, que son:

Escalas Thurstone, Likert en mayor cantidad y diferencial semántico

Observaciones de conducta

Reacción a estímulos estructurados como fotografías, dibujos escenarios u otras situaciones controladas

Ejecución de tareas a partir de una tarea que ejecuta el estudiante podría inferirse la naturaleza de la actitud del sujeto hacia ella

Reacciones fisiológicas

Elegimos como instrumento de medida una escala de tipo Likert, por ser uno de los métodos más consolidado, por sus múltiples ventajas, tales como que permiten el anonimato, se pueden pasar a un número grande de niños. Los datos obtenidos son fácilmente analizados y pueden ser administrados por terceras personas.

Estas escalas de tipo Likert admiten tres posibles respuestas: de acuerdo, sin opinión y en desacuerdo, donde cada sujeto obtiene como puntuación global la suma de los rangos otorgados a cada elemento, siendo codificadas con la máxima puntuación las respuestas más acordes con una

[76] KULM,G.: Research on Mathematics attitude. En *Shumway, R. (Ed): Research in Mathematics Education. National Council of Teachers of Mathematics*. Reston. VA. 1980.

actitud positiva. Consta de sentencias afirmativas y negativas.

La escala queda definitivamente organizada en 25 ítems, 10 en forma positiva y 15 en forma negativa distribuidos de la siguiente forma:

Componente afectivo: ¿Cómo te encuentras en clase de Plástica o con el trabajo en Plástica? Items 6, 7, 8, 10, 11, 15 y 19.

6. Yo siento de verdad la Plástica

7. Me divierten las clases de Plástica

8. Las clases de Plástica duran mucho tiempo
   En desacuerdo

10. No me interesa la Plástica
    En desacuerdo

11. Me alegro cuando no hay clase de Plástica
    En desacuerdo

15. Me siento mal cuando pienso en la Plástica
    En desacuerdo

19. Me gusta hacer trabajos manuales y ejercicios de Plástica

Componente comportamental y de implicación: ¿Qué haces o qué harías, en relación con la Plástica o con las clases de Plástica? y ¿Cómo vas a actuar? Items 2, 3, 4, 9 13, 14 y 18.

2. En clase de Plástica me saldría del aula
   En desacuerdo

3. Procuro guardar bien mis materiales de Plástica

4. Cuando realizo plástica me olvido de ir a jugar

9. Daría dinero a un amigo para que me hiciera los trabajos de Plástica
En desacuerdo

13. Estoy dispuesto a hacer muchos trabajos de Plástica

14. Si pudiera quitar alguna clase, sería la de Plástica
En desacuerdo

18. Todos los días pienso en saber más Plástica

Componente cognoscitivo y contextual: ¿Qué opinas sobre la importancia o el valor de la Plástica en la sociedad y en relación con su uso? y ¿Qué piensan los que te rodean sobre las Plástica? Items 12, 16, 20, 22, 23, 24 y 25.

12. El conocimiento de la Plástica no es necesario para la mayoría de los trabajos
En desacuerdo

16. El estudio de la Plástica es muy importante para mi vida

20. Los colegios no deben trabajar la Plástica
En desacuerdo

22. La Plástica no sirve para nada
En desacuerdo

23. Mis padres quieren que sepa realizar la Plástica

24. Muchas personas usan la Plástica en su vida diaria

25. La Plástica es aprender a realizar dibujo y trabajos manuales para luego repetir ejercicios aburridos
En desacuerdo

Componente creencias sobre sí mismo: ¿Cómo te sientes con respecto al conocimiento de la Plástica? Items 1, 5, 17 y 21.

1. Me siento poco seguro cuando realizo Plástica
En desacuerdo

5. La Plástica es más difícil para mí que para mis demás compañeros
En desacuerdo

17. Sé muy poco sobre Plástica y ejercicios artísticos
En desacuerdo

21. Tengo que dedicar mucho tiempo para los trabajos de Plástica
En desacuerdo

IV.3.1.4. GRABACIONES

Mediante grabaciones en audio recogimos las conclusiones a las que llegó el profesorado de la experiencia inicial tras haber finalizado el diseño de la propuesta.

Estas grabaciones las realizamos cuando se desarrolló la puesta en común que se hizo al final de las últimas jornadas del seminario. El profesorado presentó, a modo individual, los resultados de sus creaciones artísticas personales y didácticas.

Concluyeron con la exposición de un diseño de unidad de aprendizaje desarrollada desde la teoría a la práctica artística y didáctica, adaptando tales unidades al proyecto de centro y a la programación de aula.

IV.3.1.5. DIARIO DE LA INVESTIGADORA

Es el instrumento que utilizamos para la recogida de información de un modo más personalizado, y surge por la necesidad de registrar todo lo que acontece en la investigación-acción con el profesorado en activo cuando estos realizan sus trabajos individuales, o cuentan como estructuran sus actuaciones en las aulas. En el diario también recogemos el comentario de la organización de los elementos de contenido y reflejan las actitudes de su respectivo alumnado. Fundamentalmente recogemos en nuestro diario "el cómo" se resuelve el **tercer nivel de concreción del currículo**.

El diario es un instrumento que usamos para analizar al profesorado en activo y en formación inicial respecto a sus interacciones con la materia de Plástica en el ambiente de taller. Organizamos el diario en función de las secciones desarrolladas en el taller y en torno a dos componentes:

- Registros de acontecimientos
- Valoraciones e incidencias

Procuramos tomar los datos mediante palabras claras y frases significativas, para después de las secciones describir lo acontecido.

Los datos recogidos en el diario se hicieron básicamente retomando las pautas fijadas en los programas impartidos en los seminarios al profesorado[77]

[77] Véase Apéndice II.: Talleres pp. 256 y 258.

CAPÍTULO V.
ANÁLISIS DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN Y PROBLEMÁTICA

Entender la problemática de una formación inicial y permanente del profesorado en el Área de Educación Artística en las especialidades de Infantil y de Primaria, supone reconocer, ante todo, que dicha formación es en la actualidad insuficiente, y no responde a las expectativas de un profesorado cualificado.

Debemos tener en cuenta que nos encontramos inmersos en una sociedad donde el lenguaje gráfico está presente y donde, a su vez, se da un desconocimiento del mismo, tanto en su desarrollo conceptual como en su aplicación didáctica.

Sabemos que en la formación de los escolares, generalmente, se da más importancia a otras disciplinas curriculares que a la Plástica, situación que

obviamente no podemos compartir y que supone de hecho una contradicción mantenida en cierto modo por gran parte del sector docente.

Si nuestro fin educativo es lograr una formación integral, observamos, que ciertas carencias educativas y el desconocimiento del lenguaje gráfico del alumnado, radican, en gran parte, en la formación inicial del profesorado, que no conociendo la dimensión cultural de este lenguaje, no lo utiliza en los procesos de enseñanza. En este sentido hacemos referencia en nuestro análisis a las necesidades de formación del profesorado, así como al contexto educativo y sociocultural en donde consideramos se encuentra incluida la problemática que nos ocupa.

Lo anteriormente esbozado se tratará de justificar, principalmente, a lo largo de este capítulo.

V.1. SUPUESTOS Y HECHOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Entendiendo la Educación Artística en su función más amplia, en cuanto a materia interdisciplinar y no como estanco curricular añadido en el Sistema Educativo, resulta imprescindible reflexionar sobre la formación del profesorado y la problemática que ha generado en las últimas décadas.

El profesorado de Educación Infantil y de Primaria debe, ser capaz de considerar las dificultades individuales que plantea su alumnado. Éstas se deben tratar de forma individual, porque las características de la Educación Artística influyen en los aspectos relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje y al desarrollo creativo infantil.

La preparación y formación de docentes que han de educar a las jóvenes generaciones es una tarea, además de muy importante, de gran responsabilidad, ya que las niñas y los niños de hoy serán los hombres y mujeres de mañana. Por tanto, las Facultades de Educación han de ofrecer una formación de calidad, y han de proporcionar al Sistema Educativo profesionales de la enseñanza convenientemente formados.

V.1.1. REFORMA EDUCATIVA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La Administración del Estado se ha comprometido a una Reforma Educativa que afecta a todos los niveles de La Enseñanza, y considera al profesorado como pieza clave en la determinación de la calidad del Sistema Educativo. A su vez, en los textos publicados al efecto, se manifiesta que debe atender especialmente a la Formación Inicial y Permanente del profesorado, como vía para la mejora de la calidad de La Enseñanza.

En el Sistema Educativo Español, la Formación Inicial y Permanente del profesorado se encuentra ubicada en el seno de la Universidad, como hemos comentado, pobre en reflejos a la hora de iniciar la adecuación de sus infraestructuras a las nuevas tareas encomendadas. Entre los muchos defectos que se constatan, se pueden señalar entre otros:

- La inadecuada profesionalización de los estudios
- Currículo diseñado olvidando el modelo explícito del profesorado que se pretende formar
- Desconexión entre la teoría y la práctica
- Carreras de duración insuficiente para el elevado número de asignaturas del plan de estudios
- Carreras de duración insuficiente para la responsabilidad que conlleva la Formación Profesional en materia educativa
- Masificación del alumnado
- Insuficientes partidas presupuestarias para la investigación

Como hecho añadido, la incorporación en la Unión Europea trae como consecuencia la ampliación de la escolarización obligatoria. Es evidente que la nueva situación contrae la necesidad de una reforma en profundidad de los estudios, especialmente los referidos al título de Educación Infantil y de Enseñanza Primaria.

La Universidad de La Laguna, después de un largo proceso y en aplicación de la Ley de Reforma Universitaria, aprobó sus Estatutos, y nos indica en el artículo 5 que son fines de la Universidad:

- La Creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, la técnica y la cultura.
- La formación del profesorado.
- Favorecer, articular y acoger la actividad intelectual en todos los ámbitos de la cultura y del conocimiento.
- La recuperación cultural del País Canario.

Emanada de los estatutos, se pone en marcha una estructura integrada por distintos Departamentos, creados para la organización y desarrollo de la investigación y las enseñanzas propias de sus respectivas áreas de conocimiento. Integradas en cada departamento se encuentran las Áreas de Conocimiento, compuestas por un conjunto de conocimientos comunes.

Como escenario de coordinación de la acción educativa e investigadora de los diversos departamentos para la formación del futuro maestro, se encuentra el Centro Superior de Educación.

La Reforma del Sistema Educativo implica cambios significativos en la formación del profesorado de Infantil, Primaria y Secundaria. En el Libro Blanco

para la Reforma Educativa (MEC[78]) se señalan estos cambios que pueden resumirse en:

- Formación científica y didáctica adaptada a la nueva realidad.

- Capacitación para trabajar con alumnos que presenten un alto grado de heterogeneidad en destrezas básicas, intereses y necesidades.

- Cambio de actitudes en el profesorado para que desarrollen los aspectos formativos de la docencia, adopten planteamientos flexibles y profundicen en una visión más interdisciplinar de la cultura.

- Concepción del currículo como un instrumento de investigación que permita el desarrollo de métodos y estrategias de concreción y adaptación.

- Valoración y ejercitación del trabajo en equipo así como el desarrollo de una sólida autonomía profesional.

Por todo ello la Reforma Educativa requiere un profesorado capaz de abordar nuevas tareas, entre otras, las que suponen un currículo abierto que obliga a valorar y elegir entre diversas alternativas pedagógicas, la más adecuada a su realidad, tareas más complejas que las contempladas en la enseñanza tradicional.

Esta reflexión general que es común a todas las Áreas de Didácticas Específicas afecta de lleno al Área de Didáctica de la Expresión Plástica, donde constataremos la asimetría producida entre la demanda de Reforma del Sistema Educativo y los Planes de Formación del Profesorado.

[78] MEC.: *Diseño Curricular Base*. Educación Infantil, Primaria y Secundaria. 3 Vols. Madrid. 1989.

V.1.2. PROBLEMÁTICA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Reflejamos aquí de modo general los aspectos problemáticos, que se dan en la sociedad, en la Escuela y en la Formación Inicial y Permanente del docente acerca de nuestro tema de estudio, así como su interés y finalidad.

La Formación del Profesorado de Enseñanza Obligatoria se ha centrado en proporcionar a los futuros docentes un nivel científico adecuado a su especialidad junto con su capacitación profesional. Sin embargo, no se puede afirmar que dicho profesorado se incorpore bien preparado en el comienzo de su vida profesional. Desde la óptica de actualización y perfeccionamiento se deben tomar medidas desde la Universidad para especialización del profesorado en ejercicio.

Un análisis de la situación actual es el siguiente:

- La mayoría del profesorado que esta ejerciendo actualmente se formó en la década de los 70, en Escuelas de Magisterio muy masificadas y en especialidades que en la mayoría de los casos no coinciden con su cometido docente actual.

- Los estudios de Magisterio son muy cortos en función de las necesidades de formación de los estudiantes, con lo cual su formación inicial no es lo completa que se desea.

- Se está en un momento histórico de descenso de la natalidad, que plantea a la sociedad la necesidad prioritaria de perfeccionar al profesorado en ejercicio, ya que, en los próximos años, serán muy pocos los que se incorporarán a la profesión.

Son estas, entre otras, algunas razones por las que las Facultades de Educación deben colaborar con el perfeccionamiento de este profesorado en activo, incorporándose a los planes de perfeccionamiento que organice la Administración o bien ofreciendo los suyos propios en términos de Cursos de Postgrado. En este sentido es interesante citar las conclusiones al respecto, elaboradas por Aizpún [79]:

> "El profesorado de los Centros de Formación del Profesorado es el que forma a los profesores de EGB y debe intervenir en su perfeccionamiento junto con otros docentes y especialistas.
>
> Los Centros de Formación del Profesorado disponen de medios tanto de tipo bibliográfico como de infraestructura material y humana para esta formación permanente.
>
> Sería necesario una coordinación regional y nacional de las experiencias que se hagan en este campo de actualización y perfeccionamiento y la integración del proceso de perfeccionamiento en las líneas de investigación de los Centros de Formación del Profesorado de Magisterio.
>
> La metodología a usar en las actividades de formación permanente de maestros en activo, en todo caso, tiene que ser diferente de la que se utiliza en su formación inicial. Los maestros conocen a fondo la realidad escolar, tienen muy interiorizada su forma de actuar y desconfían, en general, de planteamientos demasiado teóricos u utópicos".

En la experiencia de formación permanente distingue dos niveles de maestros, con distintas necesidades:

> "Maestros que utilizan un método de trabajo muy similar curso tras curso, que consideran que cualquier cambio en la metodología solo conlleva más trabajo para resultados más o menos similares y que usan poca variedad de recursos en sus clases. Estos maestros necesitan descubrir, ante todo, que con un cambio metodológico se puede obtener mejores resultados en el aprendizaje de sus alumnos. Por ello conviene que conozcan técnicas y materiales de sencilla aplicación para utilizar en sus clases, que las utilicen y que recojan datos que les permitan valorar los resultados.
>
> Maestros que asistan regularmente a actividades de formación de maestros, Escuelas de Verano, seminarios, etc. y que tienen necesidad de profundizar en las razones de las diferentes experiencias que llevan a cabo y contrastar con otros maestros sus planteamientos. Estos maestros necesitan que a través de

[79] AIZPUN, A.: La identidad de las Escuelas Universitarias de Magisterio. En *Informe memoria del seminario para el análisis de la identidad de las E.U. de Magisterio y reforma de la enseñanza*. Segovia, 1980.

> las actividades de formación permanente, se les proporcione técnicas de recogida de datos, información bibliográfica y elementos de análisis y reflexión. Este último grupo son los idóneos para ser integrados en los Departamentos de Didáctica, colaborando tanto en la docencia de disciplinas didácticas, como en la línea de investigación del Departamento".

Como consecuencia de lo planteado, nos encontramos ante la asignatura, de Plástica, que normalmente carece de legitimidad en la programación curricular de aula (tercer nivel de concreción), donde deben incluirse los contenidos, objetivos y metodología a seguir por el profesorado de Educación Infantil y Primaria, quienes han venido impartiendo sus clases de forma arbitraria.

Al no entenderse la Expresión Plástica como un lenguaje, y como instrumento indispensable de conocimiento, que necesita del aprendizaje de técnicas y procedimientos definidos, no se utiliza como medio, y menos aún, como un fin en sí misma. De esta manera, se aleja mucho de tenerse en cuenta los objetivos esenciales de la asignatura, que entre otros destaca, **el fomentar el desarrollo de la madurez personal del alumnado como producto del proceso creador.** A su vez este proceso se sabe que repercute en la formación del conocimiento y en el cambio de actitudes.

Ante este reto, cualquier sistema de formación del profesorado debe partir de ideas bastante precisas acerca del modelo de profesorado que quiere preparar y que el país necesita para construir una Escuela democrática, activa y participativa.

Las Facultades de Educación han de formar profesionales con capacidad de crítica, de razonamiento y de organización. Para que estos objetivos sean posibles, la formación del profesorado debe abarcar :

- **formación profesional**
- **formación científica**
- **formación cultural**

La formación profesional debe garantizar la adquisición de unos conocimientos psicológicos, pedagógicos, sociológicos y didácticos. La formación profesional debe realizarse a través de un aprendizaje activo y directo, que contemple la constante relación entre la teoría y la práctica, entre la formación teórica y la formación científica, entre la observación y la experimentación. Para esto consideramos imprescindibles las Prácticas Escolares, que hoy por hoy, debieran ser suficientes para completar la capacitación inicial.

V.2. CAMBIOS CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN ARTISTICA

A continuación presentamos un análisis descriptivo de los "sufridos" cambios curriculares de la Educación Artística, que han supuesto una progresiva degradación del área de Plástica.

V.2.1. CAMBIOS CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

Los cambios curriculares de la Educación Artística en la Enseñanza Obligatoria han propiciado un desajuste entre la demanda de implementación del Sistema Educativo y la necesidad de la formación del profesorado en activo. Estos cambios curriculares, que se producen desde la Etapa de transición de 1970 a la Reforma Educativa de 1990, pueden verse reflejados en el siguiente cuadro, donde además se mencionan la denominación de las asignaturas, así como los ciclos educativos a los que se dirige.

ENSEÑANZA OBLIGATORIA	ASIGNATURA	CICLOS EDUCATIVOS
Etapa de transición 1970	Plástica La Pretecnología y la Plástica	Primera Etapa de EGB (6-11 años) Segunda Etapa de EGB (11-14 años)
Anteproyecto de Reforma 1983	La Educación Artística	Preescolar (4-6 años) Primaria (6-11 años) Secundaria (12-16 años)
Reforma Educativa 1990	La Plástica Área de Expresión y Comunicación La Plástica La Educación Artística La Educación Plástica y Visual	Infantil (0-6 años) Primaria (6-12 años) Secundaria (12-16 años)

Cuadro: Cambios curriculares de la Educación Artística en la Enseñanza Obligatoria

Estos cambios curriculares de la Educación Artística en la Enseñanza Obligatoria se concretan del siguiente modo:

- La Educación Artística. Etapa de transición (1970)

  Plástica de Primera Etapa
  La Pretecnología y la Plástica de Segunda Etapa

- La Educación Artística en el anteproyecto de la Reforma Educativa para la Enseñanza Obligatoria (1983)

  Educación Artística de Preescolar
  Educación Artística de Primaria
  Educación Artística de Secundaria

- La Educación Artística en la Reforma Educativa (1990)

  Plástica en el Área de Expresión y Comunicación de Educación Infantil
  Plástica en el Área de Educación Artística de Educación Primaria
  Educación Plástica y Visual de Educación Secundaria

Esto nos indica que los cambios curriculares que acontecen en los planes de estudio de la Enseñanza Obligatoria no se corresponden con una adecuada formación inicial del profesorado, situación que analizaremos en los siguientes apartados de este capítulo.

V.2.2. CAMBIOS CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Hemos puesto de manifiesto la existencia de desajustes entre la implementación de la Plástica en el Sistema Educativo y la oferta de formación del profesorado. Tales carencias formativas tienen su origen en la formación inicial como ya hemos mencionado. A efectos de ilustrar esta afirmación, presentamos a continuación de manera esquemática los diferentes planes de estudio referidos a la primera mitad del siglo XX, mencionando la denominación de las asignaturas por cada curso, así como las actividades que se deben desarrollar en cada una de las materias en los diferentes planes que van desde 1901 a 1931.

Insistimos en las actividades que hay que desarrollar en cada asignatura como referente que describe los descriptores y objetivos de las mismas.

Planes de Estudio de Magisterio en la primera mitad del siglo XX

PLAN	CURSO	ASIGNATURA	ACTIVIDAD
1901	Primer Curso	Trabajo Manual.	Objetos y trabajos en papel, cartón, barro y yeso.
	Segundo Curso	Trabajo Manual.	Objetos y trabajos en madera, alambre y hierro forjado.
1903	Dos Cursos	Trabajos Manuales y Ejercicios Corporales	Trabajos Manuales y Ejercicios Corporales
1914	Dos Cursos	Dibujo y Labores	Dibujo y Labores
1931	Dos Cursos	Labores y Trabajos Manuales	Labores y trabajos manuales para las alumnas
		Trabajos Manuales	Trabajos manuales para los alumnos

De los planes de estudio de Magisterio pertenecientes a la Segunda mitad del Siglo XX, interesa reflejar los requisitos académicos que se requerían para acceder al título de maestro porque nos aproxima a tener una visión de la formación artística que inicialmente tenía el alumnado de magisterio al comenzar sus estudios del título de maestro de Enseñanza Primaria.

El alumnado del plan 1950 debía tener el cuarto de bachillerato y revalida y se realizaban tres cursos de carrera más la reválida del propio titulo de magisterio. Las prácticas se desarrollaban con un reparto proporcional en los tres cursos.

En cuanto al Plan 1967, se necesitaba sexto de bachillerato más reválida y consistía en dos cursos de formación más el tercer curso que se dedicaba exclusivamente a prácticas de Enseñanza remuneradas.

Nos centraremos en los planes de 1971, 1992 y 1999, por ser los que tienen mayor incidencia en el trabajo que realizamos.

El Plan 1971 tenía como requisito haber aprobado COU desarrollándose los estudios en tres cursos con las prácticas de Enseñanza realizadas en los dos últimos cursos de carrera.

El Plan 1992 consistía en tener la selectividad aprobada. Cada una de las especialidades del título de maestro se realizaban en tres cursos, con las prácticas de Enseñanza en el último.

El cuadro resumen que se presenta a continuación refleja, además de las asignaturas que se impartían, los requisitos de entrada y los cursos académicos de entrada:

PLAN	REQUISITOS	CURSOS	ASIGNATURA
1950	Cuarto de Bachillerato	Tres cursos	Dibujo Manualizaciones Labores
1967	Sexto de Bachillerato	Dos cursos	Dibujo Manualizaciones Labores
1971	COU	Tres cursos	Dibujo Manualizaciones Expresión Plástica en la edad de preescolar Didáctica de la Expresión Plástica
1992	Selectividad	Tres cursos	Dibujo Desarrollo de la Expresión Plástica y su Didáctica Manualidades Bidimensionales y Tridimensionales. Talleres de Expresión Plástica La Plástica y el Medio Ambiente Didáctica de la Expresión Plástica Talleres de Expresión Plástica Desarrollo e Interacción Sensorial

Recogemos, ahora, en el siguiente cuadro, una descripción más detallada del Plan 1992 en las especialidades de Educación Infantil y Educación Primaria, nombrando la categoría de las asignaturas, denominación de las mismas y totalidad de créditos a cursar en cada una de ellas, y perteneciente al área de conocimiento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universidad de La Laguna.

PLAN	ESPECIALIDAD	TIPO ASIGNATURA	ASIGNATURA	CREDITOS
1992	INFANTIL Resolución de 21 de mayo de 1993. *(B.O.E. núm. 144, de 17 de junio de 1994, Pág. 18720)*	Obligatoria	Dibujo	1.5
		Troncal	Desarrollo de la Expresión Plástica y su Didáctica	4,5
		Obligatoria	Manualidades Bidimensionales y Tridimensionales	4,5
		Optativa	Talleres de Expresión Plástica	4,5
		Optativa	La Plástica y el Medio Ambiente	4,5
	PRIMARIA Resolución de 21 de mayo de 1993. *(B.O.E. núm. 144, de 17 de junio de 1993, Pág. 18711)*	Troncal	Didáctica de la Expresión Plástica	6
		Obligatoria	Dibujo	1,5
		Optativa	Talleres de Expresión Plástica	3
		Optativa	Desarrollo e Interacción Sensorial	4,5

Presentamos finalmente en este recorrido cambios curriculares de la Educación Artística en la Formación Inicial del Profesorado en los Planes de Estudios 1971, 1992 y 1999. Especificando el número de créditos, donde puede apreciarse la notable reducción de créditos troncales, o lo que es lo mismo, la reducción de horas dedicadas a la formación del profesor por cada especialidad.

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA	ASIGNATURA	TITULO DE MAESTRO (Especialidades)	CRÉDITOS TRONCALES
Etapa de transición 1971	Dibujo	Preescolar, Primaria y Secundaria	9
Reforma Educativa (Plan 1992)	La Educación Plástica y su Didáctica	Infantil (0-6 años)	4,5
		Primaria (6-12 años)	6
		Educación Física (6-12 años)	4,5
		Educación Musical (6-12 años)	4,5
		Filología Inglesa e Idioma Moderno (6-12 años)	4,5
Reforma Educativa (Plan 1999)	La Educación Plástica y su Didáctica	Infantil (0-6 años)	4,5
		Primaria (6-12 años)	2,25

De las Especialidades que no están presentes en el marco del Plan de Estudios de1999, hay que decir que sólo se favorecen del área de Plástica mediante vía de la optatividad y de la libre configuración ofertada por la Universidad.

A modo de resumen de este apartado, podemos concluir que estos cambios curriculares de la Educación Artística en la formación inicial del Profesorado de Educación Infantil y de Educación Primaria suponen:

- Propuestas educativas de formación del profesorado inadecuadas a la demanda curricular en Educación Artística que exige en este momento la Enseñanza Obligatoria.

- Notable reducción de créditos de formación en el Área de Didáctica de la Expresión Plástica en los diferentes planes de estudio, particularmente en el Título de Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria.

Todo ello conlleva un desequilibrio significativo entre la pretendida evolución del Sistema Educativo en Educación Artística y los planes de formación Inicial del Profesorado que son competencias de la Universidad.

V.3. PLANTEAMIENTOS METODOLÓGICOS EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA.

Últimamente la Enseñanza Obligatoria, anteriormente denominada Enseñanza General Básica (EGB), se ha visto sometida a metodologías muy poco acertadas en el afán de obtener buenos resultados. Con anterioridad, la actividad del profesorado se centraba especialmente en organizar en torno a una secuencia de temas que pretendían ser una selección pormenorizada de lo que el alumnado debería saber sobre la disciplina. En esta etapa histórica de la Enseñanza General Básica la metodología aplicada respecto a la Plástica no quedaba fuera de esta concepción didáctica por lo que también se vio sometida igual que el resto de las materias que componían el programa escolar.

Desde una perspectiva más global sabemos que los problemas de la didáctica están centrados en: el profesorado, alumnado, contenidos educativos e instituciones escolares.

En este sentido, nos encontramos con diversos planteamientos metodológicos considerados básicos a los que había que ajustar todas las disciplinas del currículo, sin diferenciarse entre ellas, ni siquiera en su aplicación e impartición. Los enfoques metodológicos a los que nos referimos son:

- Tradicional
- Tecnológico
- Espontaneísta.

ENFOQUE TRADICIONAL. Nos encontramos que en el planteamiento tradicional de la enseñanza, la personalidad del profesorado es el elemento esencial de la eficacia docente. Por tanto cuando el conocimiento del profesorado se transfiere verbalmente a su alumnado, estos aprenderán, si poseen capacidad y voluntad para ello.

Los procesos tradicionales de enseñanza-aprendizaje se encuadran dentro de una cierta estructura de poder y dominación. El profesorado generalmente es quién decide de forma exclusiva lo que hay que enseñar y aprender, los métodos de trabajo y los criterios de evaluación. Esto hace que el alumnado haga suyo el proceso, se desentienda interiormente, y adopte posturas, o bien formalmente correctas, para evitar problemas, o bien hostiles, interfiriendo en la dinámica de la clase.

Este modelo excesivamente simplificador de los procesos de enseñanza-aprendizaje que dominó durante bastantes años la investigación educativa, se designa tradicional, planteamiento que está condicionado por un **currículo centrado especialmente en los contenidos**.

Algunas pautas de actuación que caracterizan la tendencia tradicional son:

¿QUÉ ENSEÑAR?	Elaboración de un temario de contenidos basado exclusivamente en los productos de las disciplinas (datos, conceptos y teorías) y secuenciados atendiendo a su estructura formal
¿CÓMO ENSEÑAR?	Explicación verbal de cada tema siguiendo directa o indirectamente un libro de texto Toma de apuntes por el alumnado
¿QUÉ Y CÓMO EVALUAR?	Estudio previo a los exámenes Diseño de exámenes por el profesorado Realización y clasificación de los exámenes

ENFOQUE TECNOLÓGICO. Frente a la concepción estática del enfoque anterior está la visión técnica de la enseñanza, donde la conducta del profesorado es la variable central del intercambio didáctico. Tenemos entonces que frente a la posición según la cual los rasgos estables del profesorado, o su forma de ser, son las variables determinantes de los procesos didácticos. Este otro punto de vista

reconoce el carácter situacional de la actuación del profesorado en el aula y, por tanto, la necesidad de una observación sistemática y directa que facilite su comprensión .

Siguiendo a Elliot[80] podemos considerar que la observación de la conducta pretende descubrir regularidades de actuación, práctica del profesorado y sus posibles relaciones con el rendimiento académico de los estudiantes, **modelo proceso-producto**. Y ello, con la finalidad de ir formulando técnicas de enseñanza susceptibles de ser aprendidas por el profesorado en su formación inicial y permanente. Algunas pautas de actuación que caracterizan la tendencia tecnológica son:

¿CÓMO ENSEÑAR?	Puesta en práctica de secuencias cerradas de actividades vinculadas a los objetivos operativos y escalonadas en el mismo sentido que ellos
¿QUÉ Y CÓMO EVALUAR?	Realización de un diagnóstico previo del nivel de aprendizaje de los alumnos (prueba objetiva inicial) Realización de un diagnóstico final, a través también de una prueba objetiva (test de opciones múltiples o similar), que mida el grado de consecución de cada objetivo terminal Cuantificación objetiva del test. Calificación del alumno Puesta en práctica de secuencias cerradas de actividades, diseñadas específicamente para aquellos alumnos que necesitan recuperar

ENFOQUE ESPONTANEÍSTA. Pone el énfasis en situar al alumno como el centro del currículo para que pueda expresarse, participar y aprender en un clima espontáneo y natural, donde sus intereses actúen como un importante elemento organizador. En coherencia con esto, el profesor ha de adoptar el papel de coordinador de las actividades que van surgiendo en los debates, improvisando recursos, solucionando problemas y favoreciendo la participación, expresión y comunicación de todo el alumnado.

[80] ELLIOT, J. :*La investigación-acción en educación.* Morata. Madrid. 1990.

Algunos puntos de actuación que caracterizan esta tendencia son:

Diseño muy abierto de actividades y recursos:
Ausencia de una auténtica programación
Ausencia de contenidos y objetivos detallados y explícitos

Negociación del alumnado sobre los proyectos de trabajo:
Comunes a toda la clase
Diferentes según cada grupo

Realización flexible de las actividades acordadas en cada proyecto y resaltan:
Salidas de observación
Experiencias
Actividades de expresión
Comunicación
Puesta en común

Modificación y readecuación permanente del plan de trabajo en función de:
Intereses del alumnado
Motivaciones del alumnado
Estrategias de improvisación durante la misma acción

Renuncias del profesorado a considerar:
Conducta calificadora
Conducta sancionadora

Realización de asambleas periódicas con el alumnado para:
Analizar problemas
Tomar decisiones sobre la dinámica del aula

V.4. PLANTEAMIENTOS METODOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

Los medios y métodos educativos al uso se encuentran supeditados , tanto por el Sistema Educativo, como por la formación del profesorado, y en última instancia por la institución de quien dependa.

A nuestro entender, los planteamientos educativos al uso son reflejo de distintos niveles de desarrollo, parten de distintas interpretaciones al concepto de educación, que al fin y al cabo, derivan de un cierto trasfondo ideológico.

Muchos están de acuerdo en que uno de los grandes objetivos de la educación es el desarrollo de la creatividad, porque se lograría equilibrar el desfase de una enseñanza centrada en impartir conocimientos. Se reconoce que hoy más que nunca necesitamos de inteligencias creativas para enfrentarnos a una sociedad conformista e insensible, pero aún se sigue "maltratando" a los seres creativos, y sobre todo a los más jóvenes. Se suele menospreciar, por parte de padres, educadores y adultos en general, esa innata capacidad creativa de los niños, que se hace patente a través de sus diferentes actividades, y se piensa que la educación se basa sólo en adquirir conocimientos, cuando está demostrado que una educación basada en la creatividad puede favorecer el desarrollo integral de las personas, tanto motriz, perceptivo, emocional, como también intelectual. En este sentido, muchos sistemas educativos se podrían considerar subdesarrollados, pues continúa primando la adquisición de unos conocimientos, que muchas veces ni siquiera resultan útiles.

Quizás exista un error de concepto, al concebirse la Educación Artística sólo para "artistas", o para aquellos que se vayan a dedicar a una actividad profesional en este sentido. Por lo tanto, una vez más se deja de lado la "Educación por el Arte" que deben desarrollar todas las personas, se dediquen o no al arte, puesto que permite una alfabetización visual, el desarrollo de capacidades perceptivas y cognitivas, así como la sensibilidad y creatividad.

Con respecto a los medios que han venido utilizándose en la Enseñanza Obligatoria, destacan aquellos que podríamos llamar "tradicionales", y son los que permiten seguridad, limpieza y orden, tanto al alumnado como al profesorado (lápices, rotuladores, ceras...). Se trata siempre, de utilizar un tipo de material, no tanto por ser asequible para el desarrollo de las capacidades del alumnado, sino porque preserva el orden establecido en las clases, cosa que no suele ocurrir al utilizar materiales con agua, formatos grandes de papel, etc. Por ejemplo, con relación al soporte papel, se ha venido trabajando en un tipo específico de pequeño formato, que facilita el trabajo en mesa individual, sin crear problemas de espacio. No se permite al alumno elegir las dimensiones del papel según su propio deseo. Sin embargo el tamaño y textura del soporte están directamente relacionados con el material y la técnica de trabajo que se emplea.

Generalmente, el material que se pone al alcance del alumnado se ofrece sin una clara explicación de sus posibilidades en el uso; se prohíbe a menudo experimentar con ellos, coartando así la natural creatividad en su expresión. Además, las propuestas de actividades que a veces formula el profesorado, en su mayoría ilustraciones de temas tratados en otras asignaturas, no suelen respetar el nivel de representación que tiene el alumnado. Por ejemplo, en el Primer Ciclo de la Secundaria Obligatoria (antiguo 7º y 8º, de la Segunda Etapa de EGB), se da más importancia al dibujo técnico, tanto en construcciones geométricas, como en los sistemas de representación. Sin embargo, no se ha tenido en cuenta si el alumno es capaz, a estas edades de visualizar la tridimensionalidad. Es a partir de los Programas Renovados de la EGB (1983), cuando se sugieren algunos cambios para corregir estas deficiencias, y se admite la imposibilidad cognitiva y, por tanto, la inutilidad de estas actividades con el alumnado de este ciclo; es decir, se acepta que los sistemas de proyecciones diédricas, la perspectiva cónica, el cálculo de puntos de fuga, etc., no entran dentro de los procesos comprensivos del alumnado de esta etapa educativa. Sin embargo, la realidad es que continúan en la actualidad, impartiéndose estos tipos de actividades, y sólo en los centros donde el profesorado posee un conocimiento e interés por la asignatura, la impartición de las clases de Plástica se estructura de otra manera. La consecuencia es que, actuando de esta manera, se anula el proceso creativo

del alumnado, al haberse evitado en los cursos anteriores el desarrollo del sistema representativo propio de cada período evolutivo, lo que conduce a encontrarnos con un alumnado frustrado por un continuo fracaso personal en el aprendizaje de la Plástica.

Lo que proponemos es que la Plástica sea el medio idóneo para el desarrollo de la expresión individual y creativa del alumnado, y no la acumulación de conocimientos técnicos, pues éstos, en sí mismos, no constituyen el fin del aprendizaje.

V.4.1. ESTUDIO SOBRE OPINIONES DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA OBLIGATORIA

Durante los últimos años se han realizado diferentes estudios dirigidos a determinar la influencia que ejerce en los estilos de enseñanza, las concepciones y creencias que el profesorado en general tiene de la materia, así como de la enseñanza y aprendizaje de la misma. Existen muy pocos estudios en nuestro país que analicen las concepciones que posee el profesorado en formación, o el profesorado en activo, sobre criterios de la Plástica en cuanto a disciplina, así como su aplicación didáctica.

El estudio que presentamos está dirigido a conocer el estado de opinión de un grupo de estudiantes universitarios de Educación Primaria y Secundaria y de profesorado en activo que ejercen en las especialidades de Educación Infantil y de Primaria.

Las cuestiones planteadas recogen concepciones, creencias, y actitudes hacia la Plástica. Diseñar este estudio nos llevó a constatar también las dificultades que origina los trabajos en este campo.

El cuestionario suministrado intenta analizar, no sólo las concepciones que sobre la Plástica posee esta población encuestada, sino también sobre su enseñanza y el papel que le otorgan a la Plástica en la sociedad, hechos que están interconectados. El cuestionario tiene como finalidad:

- Describir los estados de opinión y actitudes del alumnado/profesorado
- Establecer normas o patrones que nos permitan comparar las situaciones detectadas
- Determinar las relaciones específicas que se dan entre alumnado/profesorado

El cuestionario considera, en un primer momento, el trabajo iniciado por Wain y Woodrow[81] que se adapta a la Plástica, aceptando como punto de partida sus planteamientos respecto a las cuestiones que hay que analizar, opiniones sobre la materia como disciplina científica, el papel de la materia en la sociedad y las ideas que se tiene sobre la enseñanza-aprendizaje de la misma.

Después de las primeras adaptaciones y ensayos pre-experimentales y con el fin de que el cuestionario elegido ganara en profundidad y respondiera al tipo de problemas que queríamos analizar, nos vimos obligados a adaptar, reestructurar y añadir nuevos elementos al mismo, así como un nuevo apartado relacionado con la actitud hacia la Plástica del alumnado y profesorado encuestados.

El cuestionario inicial de Wain-Woodrow consta de cincuenta y cuatro items distribuidos en los tres primeros apartados antes mencionados. Varios items fueron eliminados por no tener relación con la Plástica, otros redactados de forma más adecuada, algunos distribuidos en grupos diferentes y varios incorporados por la especificidad de la Plástica, quedando definitivamente estos tres ejes con trece items cada uno. A estos tres ejes añadimos un cuarto relativo a la actitud hacia la Plástica.

El proceso de validación seguido fue pre-experimental y de validación por "jueces", quedando el cuestionario final de cincuenta y dos items distribuidos en cuatro ejes, de trece items cada uno de los mismos:

- Primer eje: Afirmaciones sobre la Plástica
- Segundo eje: Afirmaciones sobre el papel de la Plástica en la sociedad
- Tercer eje: Afirmaciones sobre la enseñanza/aprendizaje de la Plástica
- Cuarto eje: Actitud hacia la Plástica

[81] WAIN, G.T. y WOODROW, D. (Eds.) : *Mathematics Teacher Education Project.* London Blackie. 1980.

EL PRIMER EJE: AFIRMACIONES SOBRE LA PLÁSTICA, hace referencia a las afirmaciones de la Plástica como disciplina y se organiza en torno a tres aspectos:

La Plástica considerada por sus objetos de estudio
La Plástica analizada por sus métodos
La sensación que produce la Plástica como disciplina

Responden en general a preguntas como: ¿Qué opinas sobre la relación de la Plástica con sus objetos de estudio?, ¿con relación a sus métodos?, ¿qué impresión te produce la Plástica? Veamos algunos resultados:

Observamos que la consideración de la Plástica, como el lenguaje de las obras de Arte, es aceptado por más de la mitad de los encuestados y no parece existir diferencias entre los tres grupos.

La creatividad como el método central de la Plástica es asumida por la mayoría del alumnado en formación de Educación Primaria, pero no así por los licenciados en Bellas Artes y el profesorado en activo; sin embargo, la Plástica como producto del descubrimiento y no de la invención, es aceptado por una mayoría de los licenciados en Bellas Artes y profesorado en activo. La gran mayoría del grupo, sin diferencias significativas, parece aceptar que la improvisación tiene lugar en las clases de Plástica.

La Plástica, como una rama del saber de los lenguajes expresivos y como una actividad coherente, es aceptada por la mayoría del grupo, con excepción del profesorado en activo que sólo la mitad del grupo lo acepta.

Las dudas quedan claras entre los que consideran a la Plástica más como una forma de pensar y de hacer que como un conjunto de técnicas y viceversa. Las dudas y las opiniones están divididas en relación a la Plástica como la mayor creación original de la mente humana, incluso entre los Licenciados en Bellas Artes.

La Plástica como herramienta para usar en las otras áreas y como instrumento para resolver ejercicios de procedimientos artísticos, también suscita dudas entre los encuestados. Y su comparación con la poesía y la música también genera diferentes opiniones.

Con relación a las preguntas de, si la Plástica es una manifestación del proceder artístico de la humanidad y aporta datos sobre la historia general, y, sí la Plástica nos da el placer de descubrir bellezas ocultas, no parece existir la menor duda entre los encuestados y no existen diferencias significativas por grupo.

EL SEGUNDO EJE: AFIRMACIONES SOBRE EL PAPEL DE LA PLÁSTICA EN LA SOCIEDAD, aborda el papel de la Plástica en la sociedad y se estructura en torno a los tres aspectos siguientes:

El papel de la Plástica en la sociedad
El papel de la Plástica en las ciencias
La consideración de la Plástica en relación con su uso

Algunos resultados de este eje son:

Observamos que la mayoría de los grupos está de acuerdo en que el desarrollo de las tecnologías ha ayudado a los artistas plásticos a profundizar en los procedimientos artísticos, especialmente los encuestados, licenciados en Bellas Artes.

La sensación de que la Plástica evoluciona rápidamente casi no existe.

Los problemas sociales no parecen inspirar a la mayoría de los desarrollos artísticos, ni el comportamiento humano puede ser descrito a través de las Artes Plásticas, para estos encuestados.

La relación de la Plástica con las manualizaciones y con el entorno está

muy arraigado al pensamiento del profesorado de Primaria en activo, mientras que el profesorado de Primaria en formación y los licenciados en Bellas Artes no lo consideran.

Las aplicaciones de la Plástica son contempladas como una necesidad para el grupo de Bellas Artes, mientras que para el profesorado en activo sólo la mitad así lo considera. Sin embargo, al resto del profesorado no le queda muy claro el papel instrumental de la Plástica.

En que la Plástica y las Ciencias tienen mucho en común y que la Plástica Aplicada es una Plástica de primera clase, están de acuerdo la mayoría de los encuestados.

EL TERCER EJE: AFIRMACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA PLÁSTICA, trata de la enseñanza y aprendizaje de la Plástica y se organiza en torno a tres aspectos:

Capacidades
Dificultades
Métodos

Las capacidades indagan sobre lo que puede potenciar o desarrollar la Plástica. Las dificultades, que pretende analizar los obstáculos para la adquisición del conocimiento plástico. Y finalmente, los métodos, que hacen referencia tanto a las técnicas de enseñanza como de aprendizaje. Algunos resultados de este eje son:

Existe la creencia de que la Plástica es la menos importante de las materias obligatorias del Sistema Educativo. Sin embargo no parece haber acuerdo en que la Plástica es la materia más simple y más cercana a todos. En este orden es más defendible en primer lugar por el Profesorado de Primaria en formación, y en segundo lugar, por el Profesorado de Primaria en activo, que está de acuerdo sólo la mitad aproximadamente.

Entre los licenciados en Bellas Artes sólo la cuarta parte está de acuerdo.

La aceptación de la relación de la Plástica con el desarrollo de hábitos independientes de la mente es casi idéntica en el profesorado de Primaria, tanto en activo como en formación, pero no entre los licenciados en Bellas Artes.

Que la Plástica sea un trabajo duro no lo comparte ninguno de los tres grupos.

La capacidad de las mujeres para el desarrollo de las Artes Plásticas, en los diferentes ámbitos: pintoras, escultoras, diseñadoras, etc., queda de manifiesto en sus opiniones.

Las técnicas artísticas no parecen ser para el profesorado en formación de Bellas Artes y el para el profesorado en activo, las destrezas básicas que se deben enseñar en Plástica. Salvo para el profesorado en formación de Primaria que está de acuerdo, más de la mitad de los encuestados.

Todos los encuestados están totalmente en desacuerdo en que la Plástica deba ser vista como una materia difícil para que sea válida; igual que están todos también en total desacuerdo con que el estudio de las Artes Plásticas tienda a entorpecer la inteligencia.

Los artistas plásticos no son considerados en esta muestra, como más rápidos que otros profesionales en descubrir falacias y fallos en la realización de argumentos. Sin embargo, sí parecen estar de acuerdo en que el estudio de la Plástica propicia el poder del razonamiento. Excepto los licenciados en Bellas Artes, de los cuales sólo una escasa muestra está de acuerdo.

El número de personas con visión real de la Plástica es estrictamente limitado para los licenciados en Bellas Artes, pero no para los Profesores

de Primaria en formación y en activo.

La complejidad de la Plástica para la mayoría de encuestados sólo es compartida por el profesorado en formación de Bellas Artes, pero no así por el profesorado en formación y en activo de Primaria, que están en desacuerdo.

Los encuestados consideran que el trabajo metódico en la adquisición de conocimientos sobre los procedimientos artísticos, no es el mejor camino para entender las Artes Plásticas.

EL CUARTO EJE: ACTITUD HACIA LA PLÁSTICA, aborda la actitud que tiene el profesorado encuestado hacia la Plástica. Los items analizan los siguientes aspectos sobre el contenido Artístico:

Afecto
Comportamiento
Preocupación

Este cuarto eje se refiere a cuestiones afectivas como ¿Qué sientes? o ¿Cómo te sientes? en relación a la Plástica o a cuestiones comportamentales como ¿Qué haces o harías? con relación a la Plástica. Algunos resultados de este eje son:

La seguridad del trabajo en Plástica sin modelos es alta en los licenciados en Bellas Artes y baja en el profesorado de Primaria en activo, y a continuación de estos se sitúa el profesorado de Primaria en formación.

La Plástica figura en los tres grupos como un elemento motivante y se divierten con las clases de técnicas y procedimientos artístico-plásticos, aproximadamente la mitad de los encuestados, se muestran igualmente muy entusiasmados con las Artes Plásticas.

La sensación de dificultad en el desarrollo de la Plástica con relación a los otros compañeros no es significativa.

Las clases teóricas de Plástica parecen interesar en general a los tres grupos encuestados.

Sólo la cuarta parte aproximadamente está de acuerdo en trabajar los conceptos geométricos en clases de Plástica, sin embargo la Historia del Arte ocupa un lugar más significativo en los estudios de Plástica.

Las clases de Plástica que incluyen los diferentes estilos de las corrientes artísticas parecen dejar indiferente a los encuestados, que por el contrario, si parecen dispuestos a hacer muchos trabajos de Plástica y aumentar sus conocimientos artísticos.

Para los encuestados, los estudios Artísticos no están en relación con la posibilidad de encontrar un trabajo mejor.

En líneas generales, la mayoría del profesorado encuestado considera que la Plástica juega un papel importante en la cultura audiovisual y en la enseñanza, aunque sea vista por la sociedad como una disciplina menor.

CONCLUSIONES

Como hemos señalado los items de los tres primeros ejes del cuestionario manifiestan un estado de opinión, mientras que el cuarto se refiere a cuestiones afectivas.

En el análisis de los datos que presentamos en el apéndice de los datos estadísticos[82], hacemos referencia a los cuatro ejes del cuestionario y comentamos la totalidad de la muestra que consta de 120 encuestados. Establecemos, además, relaciones entre el grupo de Primaria en formación, el

[82] Véase Apéndice I: Estudios Estadísticos. Apartado I.1.

más representativo, 78 en total, con el profesorado de Primaria en activo y el alumnado del CCP, licenciados en Bellas Artes.

Las diferencias entre ambos grupos no parecen notables, salvo en algunos aspectos puntuales como la seguridad en Plástica en relación al trabajo con modelos o sin modelos, o el papel de las manualizaciones, o el del entorno. En general hay opiniones coincidentes en relación a los cuatro ejes, objeto de estudio.

Como parece obvio, el estudio de un cuestionario con preguntas cerradas a veces no da toda la información necesaria para determinar estados de opinión generalizados, y menos aún con una muestra pequeña; pese a ello, podemos establecer algunas conclusiones parciales con respecto a los resultados obtenidos.

A grandes rasgos, hemos tenido en cuenta los resultado obtenidos a la hora de elaborar programas para el profesorado de Primaria en la formación Plástica, pero pensamos que se puede extender al profesorado de Infantil y Secundaria.

Si consideramos el perfil del profesorado a partir de la opción central del DCB de Plástica, nos encontramos que éste opta por un aprendizaje significativo de la Plástica en forma constructiva y de investigación, donde la actividad Plástica juega un papel central.

En líneas generales, los licenciados en Bellas Artes, el profesorado en activo de Primaria y los estudiantes para profesores de Primaria, mantienen un estado de opinión equivalente con relación a los cuatro ejes, lo que nos sugiere la implantación de programas de actuación similares en la formación del profesorado de Primaria y Secundaria de Plástica para conseguir cambios de actitudes favorables hacia la Plástica y su enseñanza. En esta línea va nuestra propuesta de investigación-acción en el “Taller”, que es objeto de este trabajo.

V.4.2. ESTUDIO SOBRE ACTITUDES DEL ALUMNADO DE ENSEÑANZA OBLIGATORIA

La mayor parte de las investigaciones en Educación se han centrado prioritariamente en el dominio cognitivo. Por el contrario, el ámbito afectivo ha estado tradicionalmente relegado a un segundo plano. Sin embargo, cada vez existe una mayor conciencia de la influencia de los aspectos afectivos en la Educación.

Dada la importancia del papel del dominio afectivo en la enseñanza/aprendizaje de cualquier materia, y en particular de la Plástica, pretendemos estudiar la actitud del alumnado de Educación Primaria (8-11 años), con el objeto de obtener información y comprender mejor sus sentimientos, creencias y comportamientos hacia la Plástica.

Desde la perspectiva curricular, el aprendizaje de contenidos actitudinales es un elemento clave dentro de la formación del alumnado en cualquier etapa educativa. En efecto, después de una época en que la preocupación se centró en los comportamientos y los conceptos, vemos que es importante ir más atrás y desarrollar las tendencias, hábitos y valores que están detrás de conductas y comportamientos. Se impone la superación de una preocupación simplemente disciplinaria y no desarrolla una perspectiva constructiva, en la que nadie duda que se aprende mejor si se tiene una actitud abierta para aprender. Motivación y actitud son dos polos que implican tanto placer como curiosidad, desarrollo y esfuerzo para conseguir resultados en el grupo-clase.

Si por actitudes se entiende la tendencia a actuar de una manera determinada, una actitud positiva hacia la Plástica parece que inclina a que el alumnado construya patrones para apreciar la Plástica, su valor y su contenido. Y esto es complejo, puesto que lo actitudinal tiene elementos cognitivos (conocimientos y creencias), afectivos (sentimientos, emociones y preferencias) y conductuales o comportamentales (acciones y declaraciones de intenciones)

entre otros. Si bien la incidencia de estos componentes es variable, la importancia que juega el entorno social y cultural, es también fundamental.

Los aspectos afectivos engloban un amplio número de conceptos y fenómenos, tales como sentimientos, emociones, creencias, actitudes, etc., los cuales no están perfectamente delimitados, y, éste es uno de los problemas que encontramos en las investigaciones sobre este dominio, la falta de clarificación de los términos utilizados. Esta dificultad no afecta sólo a los trabajos hechos en el campo de las Didácticas Específicas, sino que también abarca los realizados por los psicólogos.

El dominio afectivo empieza a cobrar importancia en la medida en que los educadores se dan cuenta de la influencia que éste tiene sobre el aprendizaje escolar. Beltrán[83] señala que:

> "Hay necesidad de investigación básica sobre los factores causales de las actitudes en general y, sobre todo, de las actitudes escolares, así como de las condiciones que favorecen el desarrollo de las actitudes positivas hacia las distintas materias de estudio, teniendo en cuenta las características de los estudiantes y la situación específica en que se encuentran. Debe también centrarse la investigación sobre la interacción de los individuos con la organización escolar, las características del grupo y el modo en que estas interacciones afectan a las actitudes. Y, por último, conviene desplazar el estudio desde el rendimiento, donde ha estado excesivamente centrado, a las actitudes hacia el aprendizaje como tal, la escuela, los profesores, las áreas vocacionales o la identidad del papel sexual".

Los educadores son conscientes de que los estudiantes aprenden en la escuela no sólo contenidos conceptuales y procedimentales, sino también normas de interacción, concepciones sobre el mundo, actitudes hacia lo que les rodea. Una de las primeras preocupaciones de los investigadores en el dominio afectivo, fue la de tratar de relacionar el rendimiento hacia las materias con la actitud que el alumnado siente hacia ellas.

[83] BELTRÁN, J.: *Psicología educacional.* UNED. Madrid, 1985.

En esta parte de nuestro trabajo, en el estudio sobre actitudes del alumnado de Enseñanza Obligatoria, nos planteamos el objetivo siguiente:

- Analizar la actitud de niños y niñas de 8 a 11 años hacia la Plástica, estudiando las posibles diferencias existentes entre ellos.

Las cuestiones que abordamos en esta investigación son las siguientes:

¿Cómo es la actitud hacia la Plástica del alumnado de 8 a 11 años?
¿Hay diferencias en las actitudes según el sexo o el curso?

Nos planteamos las siguientes hipótesis y su confirmación estadística:

La actitud hacia la Plástica en estas edades es positiva
La actitud hacía la Plástica es diferente según el sexo
La actitud hacía la Plástica es diferente según el curso

La muestra es de 155 alumnos entre niños y niñas y se distribuyen por colegios como puede apreciarse en el cuadro siguiente:

COLEGIOS	2º CICLO		3º CICLO	TOTAL
	1º AÑO (3º)	2º AÑO (4º)	1º AÑO (5º)	
ARGANA ALTA	23			23
CAPELLANÍA		24		24
GENERAL FRANCO			24	24
GUENIA	5	12		17
LOS VALLES	1	6	1	8
PLAYA HONDA		59		59
TOTAL	29	101	25	155

PRIMER ESTUDIO. La cuestión que abordamos es: ¿Cuál es la actitud hacia la Plástica del alumnado de 8 a 11 años?

Elegimos como instrumento de medida una escala de tipo Likert[84]

Como resultado final de este estudio se confirma la hipótesis, y el alumnado acepta positivamente la Plástica en el contexto escolar en estas edades objeto de estudio. En las respuestas a los ítems se detecta una actitud favorable hacia la Plástica, y muy pocos alumnos rechazan esta materia. El alumnado disfruta de las clases de Plástica y no existen bloqueos o actitudes negativas hacia esta materia. Podemos suponer que, en estas edades, hay una actitud positiva, que se revela en un deseo de trabajar la Plástica y en una sensación agradable hacia la misma.

[84] Véase Apéndice I: Estudios Estadísticos. Apartado I.3.

SEGUNDO ESTUDIO. La cuestión que abordamos es: ¿Hay diferencias en las actitudes según el sexo?

Elegimos, igualmente, como instrumento de medida la misma escala anterior tipo Likert.

En los resultados obtenidos no se observan diferencias significativas en una valoración global de las actitudes de los niños y de las niñas. Por tanto, se niega la hipótesis formulada.

Presentamos como resultados en este apartado los porcentajes de respuestas favorables a la actitud hacia la Plástica en las distintas componentes, y lo haremos con referencia a los resultados globales. También haremos alusión a los resultados por sexos cuando éstos muestren diferencias. Las referencias a los cursos las haremos en el apartado siguiente.

Análisis por componentes:

- Afectiva: ítems 6, 7, 8, 10, 11, 15 y 19.
- Comportamental y de implicación: ítems 2, 3, 4, 9 13, 14 y 18.
- Cognoscitiva y contextual: ítems 12, 16, 20, 22, 23, 24 y 25.
- Creencias sobre sí mismo: ítems 1, 5, 17 y 21.

En las respuestas a los ítems del **componente afectivo**, detectamos una actitud favorable hacia la Plástica. Así, el sentimiento es positivo hacia la Plástica en un 76,77%, y el abierto rechazo hacia esta disciplina no llega al 16%. Las alumnas muestran una valoración más alta, sin que ésta sea significativa.

Respecto a la materia o la metodología del profesorado, el 83,54% afirma que se divierte en las clases de Plástica (item 7); las niñas con un 90,44%, parecen disfrutar más de las clases de Plástica que los niños, con un 78,16%. La gran mayoría del alumnado tiene interés por la Plástica (item 11).

Como podemos observar en el ítem 15, no existen bloqueos o actitudes negativas hacia la Plástica; tan sólo un 14,5% afirma sentirse mal cuando piensan en la Plástica. No se perciben diferencias entre niños y niñas.

En resumen, podemos concluir que en este primer componente detectamos una actitud positiva hacia la Plástica que se revela en un deseo de trabajarla y en una sensación agradable hacia ella.

En el **componente comportamental y de implicación** podemos observar estos comportamientos del alumnado ante diversas situaciones:

Coincidiendo con los resultados obtenidos en los items del apartado anterior, los niños no están de acuerdo con marcharse de clase de Plástica en un 90%. Sin embargo, su actitud hacia la Plástica con relación al juego (item 4), es fundamental en esta etapa, y muestra que alrededor de un 70% se olvida de ir a jugar cuando hacen Plástica, lo que, a nuestro modo de ver, supone un porcentaje elevado en estas edades. Las niñas presentan una motivación ligeramente mayor.

Sus deseos de realizar trabajos en Plástica conectan con los resultados del item 9. Un porcentaje de un 91,6 % del alumnado no está dispuesto a que otros le hagan sus trabajos de Plástica. No aparecen diferencias por sexos.

El ítem 13 muestra el grado de disposición a hacer muchos trabajos, que sigue siendo alta en un 88%. Nuevamente las niñas aparecen más dispuestas a realizarlos.

Observamos que las respuestas al item 14 son prácticamente coincidentes con el item 2. Un 88% están de acuerdo con no quitar las clases de Plástica. No se encuentran diferencias por sexos.

Finalmente, cabe resaltar que un alto porcentaje, el 77% del alumnado, tiene interés por tener más conocimientos de Plástica. La diferencia, aunque pequeña, está en este caso a favor de los niños.

En el **componente cognoscitivo y contextual**, observamos las siguientes situaciones:

La mayor parte del alumnado, un 71%, item 12, no parece convencido acerca de la utilidad de la Plástica en la mayoría de los trabajos, y este porcentaje disminuye más aún cuando relacionan la Plástica con su vida, bajando a un 62,5%. Los niños consideran el conocimiento de la Plástica más necesario para diferentes trabajos que las niñas, pero establecen una relación menor cuando lo relacionan con sus vidas.

De la misma forma que opinan que las clases de Plástica no se deben quitar de sus programa escolares, opinan a favor de la enseñanza de la Plástica. En este sentido, el item 20 nos muestra que un 80% del alumnado afirma que en los colegios se debe trabajar la Plástica.

El item 22 reafirma la creencia de que la Plástica es útil en un 80,6%, pero tienen menos claro que las personas usan la Plástica en su vida diaria en un 76,5%. Los niños valoran más que las niñas la utilidad de la Plástica. Es bastante alto el porcentaje del alumnado que opina que sus padres quieren que sepan realizar adecuadamente las actividades de Plástica.

En el **componente de valoración de creencias sobre sí mismo**, que engloba items que están relacionados con lo que creen los estudiantes respecto a sí mismos en relación a la Plástica, observamos la siguientes situaciones:

Los datos expresan que sólo en torno al 60% están seguros cuando hacen Plástica (item 1). La inseguridad es más alta en los niños. Los resultados del item 5 muestran la dificultad que tiene el alumnado. Los niños y las niñas se sienten, en general, inseguros y creen que la Plástica es más difícil para ellos que para el resto de los compañeros.

Un 69% del alumnado está de acuerdo en lo que saben sobre la Plástica. No hay diferencias por sexos.

El alumnado no intuye la Plástica como una asignatura que exige dedicar mucho tiempo para prepararla (item 21). Así, un 51% responde afirmativamente a este ítem.

El componente de valoración de creencias sobre sí mismo es el que muestra una actitud más baja del alumnado.

TERCER ESTUDIO. La cuestión que abordamos es: ¿Hay diferencias en las actitudes según los cursos?

No se observan diferencias notables de actitudes por curso. Parece que hay un ligero aumento en el quinto curso, pero dada la dimensión de la muestra, no es significativo. Lo que sí se confirma es que todos los cursos mantienen una actitud alta con relación a la Plástica. Se niega, por tanto, la hipótesis de partida que suponía que la actitud hacía la Plástica era diferente según los cursos tercero, cuarto y quinto.

CONCLUSIONES

Podemos señalar, de manera general, que el estudio realizado muestra una actitud hacia la Plástica que nos parece muy positiva. No se ha comprobado que el alumnado experimente descenso de las actitudes a medida que ascienden los cursos, pero sí, la inseguridad en los más pequeños.

Consideramos importantes los resultados en aspectos concretos como el carácter utilitario y formativo que captan sobre la Plástica, ya que la sensación de utilidad y formación percibida sobre una materia, mejora el interés en el aprendizaje de la misma.

Concluimos que en los niveles de 8 a 11 años, la actitud hacia la Plástica es altamente positiva, y la exteriorizan en sus sentimientos y en sus comportamientos, lo que se mantiene de forma similar en cada uno de los cursos analizados y sin diferencias significativas, ya se trate de niñas o de niños.

CAPÍTULO VI.
CONFIGURACIÓN DEL TALLER DE PLÁSTICA Y SU DESARROLLO EN LOS DISTINTOS ESTUDIOS

En este capítulo se analiza cada uno de los estudios realizados en los talleres efectuados en las diferentes etapas. Atendiendo a su desarrollo, nos encontramos que surgen elementos educativos en los procesos, que distinguen estos talleres entre sí.

A la vez, el desarrollo de estos talleres artísticos nos ha ayudado, a partir de sus resultados, a configurar la propuesta metodológica que buscamos y que estudiaremos en el capítulo siguiente.

Nos estamos refiriendo en este capítulo, a unos estudios iniciados en la primera etapa que denominamos “Primeros ensayos en la búsqueda de una Propuesta Educativa”, continuados por otros, “Delimitación de la Investigación” en la segunda etapa, a los que siguen los estudios definitivos que perfilan

nuestra propuesta y que reconocemos como la “Definición de la Propuesta Metodológica”, en la tercera etapa.

A modo de resumen podemos considerar los tres estudios siguientes como antecedentes de la propuesta metodológica:

PRIMERA ETAPA (1984-1988)

(Primeros ensayos en la búsqueda de una Propuesta Educativa)

- Alumnado de Enseñanza General Básica
- Profesorado en formación permanente

SEGUNDA ETAPA (1988-1994)

(Delimitación de la investigación)

- Profesorado en formación inicial
- Profesorado en formación permanente

TERCERA ETAPA (1994-1997)

(Definición de la Propuesta Metodológica)

- Profesorado en formación inicial
- Profesorado en formación permanente

VI. 1. ANÁLISIS DE LOS ESTUDIOS DE LA PRIMERA Y SEGUNDA ETAPA

Presentamos en este apartado un resumen de las dos primeros etapas. A efectos de aclarar estas dos etapas queremos hacer distinción entre los interrogantes que a continuación describimos para que se entienda la evolución de las mismas.

- ¿En qué ha consistido la etapa?
- ¿Cuáles son los objetivos planteados en la etapa?
- ¿Causas por las que se desarrollaron estos talleres y no otros?
- ¿Qué influencia ejerce cada taller en el siguiente?
- ¿Qué observaciones se han extraído de la realización de los talleres?

En cada una de las etapas hemos considerado:

- Crear el cuerpo de la etapa, teniendo en cuenta los elementos educativos extraídos de cada uno de los talleres.

- Explicar la contextualización del proceso, destacando si los estudios se han llevado a cabo en una preparación didáctica personal, en un proceso creativo propio, o si se ha dirigido al alumnado de Enseñanza Obligatoria, alumnado en Formación Inicial o al profesorado en Formación Permanente.

- Explicar cómo se retroalimenta el proceso creativo y el didáctico.

- Extraer las bases metodológicas para configurar la propuesta final, tomada de las ideas surgidas de cada uno de los estudios.

VI.1.1. PRIMERA ETAPA

El propósito de esta primera etapa se puede caracterizar por una reivindicación del área de Plástica en la Educación Infantil y en Primaria que supone una valorización de la misma en el contexto educativo y social. De hecho implica la necesidad de una conceptualización de la Plástica como disciplina escolar y como propuesta metodológica para su implementación. Constituyen esta etapa los trabajos iniciales que preceden a la propuesta metodológica.

A efectos de presentar esta etapa hemos seleccionado los siguientes estudios sobre el Taller de Plástica:

- DEL ANÁLISIS TRIDIMENSIONAL DEL ENTORNO AL DIBUJO
- UN PASEO POR LAS PLAZAS DE MI CIUDAD
- LAS ALFOMBRAS DEL CORPUS CHRISTI. TENERIFE
- ESCUELAS DE VERANO DE CANARIAS
- SEMINARIOS DE EXPRESIÓN PLÁSTICA. CICLO INICIAL

DEL ANÁLISIS TRIDIMENSIONAL DEL ENTORNO AL DIBUJO [85]

SITUACIÓN, CONTEXTO Y FOCO

Este trabajo, con diferentes experiencias didácticas sobre dibujos y pinturas realizadas por alumnado de Enseñanza Primaria y Secundaria, sigue un proceso de enseñanza-aprendizaje mediante expresión plástica que facilita al alumnado, la interpretación sobre el plano, de su marco natural de referencia tridimensional, así como el proceso inverso.

OBJETIVOS

- Desarrollar en el alumnado el lenguaje plástico, el cual, por medio de una serie de técnicas de expresión sobre distintos soportes, aprenderá a captar la vivencialidad de lo que le rodea e interpretar su marco natural de referencia sobre el plano o el espacio tridimensional.

- Demostrar a la Comunidad Educativa que el alumnado necesita expresar libremente el concepto que ellos se forman de la realidad, y que esta necesidad de expresarse se configura en ellos como un lenguaje del cual tienen que aprender las claves o procedimientos para obtener una mejor expresión, un mejor diálogo y una correcta transmisión de lo que los escolares desean comunicar o decir.

- Introducir el Taller de Plástica en el centro escolar como una necesidad organizativa, al igual que existe la biblioteca, laboratorios, etc.

De este modo se tuvo que reservar un espacio en la programación del Centro para el área de Expresión Plástica, como así se llamó desde aquel momento del Anteproyecto de Reforma. Esto nos llevó a confirmar el reconocimiento de la inclusión del área de Plástica en el Currículum. Por tanto, la creación del taller significó su integración en la infraestructura escolar, donde

[85] Véase Apéndice II.Talleres Pp.5. y Apéndice III :Catálogos Pp.5.

el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje se plantearía de un modo lúdico, creativo e investigativo, propio en el ser humano y fundamentalmente en la etapa de escolarización.

METODOLOGÍA

La metodología empleada en este proceso didáctico estuvo orientada a potenciar la idea de concebir el Taller de Plástica como el medio propio de los escolares para poder pensar, expresarse o realizarse en un ambiente de comodidad. Consideramos que este modo de concebir el espacio para el lenguaje gráfico no es otro que contemplarlo como uno más entre los lenguajes que constituyen el currículum escolar.

Las actividades en el Taller de Plástica se iniciaron frecuentemente a partir de la observación en general, motivada por el entorno o por las vivencias personales del propio alumnado, lo cual significó llevar a la escuela las costumbres del lugar, la historia del mismo, lo que supuso potenciar con mayores garantías el conocimiento social y cultural del medio en el que creemos que el alumnado debe desarrollarse, culturizarse y educarse siempre, pero fundamentalmente en la fase inicial de su formación.

Cuando comenzamos a poner en práctica la idea de crear el Taller de Plástica organizamos, una manera de trabajar que tenía que ver más con la observación del alumnado y el seguimiento de sus actividades, que un proceso metodológico establecido.

El modo de actuar en las primeras intervenciones consistió en concretar las experiencias individuales del alumnado en tres etapas:

Actividades de tanteo
Análisis de tarea
Propuesta de un modelo de trabajo

Este modelo de trabajo fue estructurado en fases secuenciadas según fuera la actividad a realizar:

- Observar, manipular y percibir los objetos en el espacio
- Representar en el plano volúmenes manipulados mediante estampaciones
- Pintar, grabar y dibujar una sola vista de lo observado
- Reconocer volúmenes en el plano y representarlo en cualquier espacio bidimensional o tridimensional

RESULTADOS

Observamos, en cuanto a las actividades realizadas, que debían guardar una coherencia en su recorrido para facilitar que no se produjeran estancamientos o lagunas en el proceso creativo de los escolares, puesto que, relacionar la acción visomotriz con la coordinación de reflejos en la observación del entorno es una de las mejores formas de enriquecer la expresión individual y es, además, un modo de ponerse de acuerdo con el alumnado en lo que pueda pensar o sentir.

Tenemos que decir también que la comunidad educativa aceptó la relación que presentamos entre los ciclos de enseñanza del sistema educativo con las fases de representación del lenguaje gráfico y donde las etapas de aprendizaje están sumamente coordinadas con las edades 0-16 años. Esto facilitó la integración de las actividades del Taller de Plástica como necesarias en las programaciones de centro y en algunos casos en programaciones de aulas.

Uno de los resultados más transcendentales de la creación de nuestro Taller de Plástica fue constituir el departamento de Plástica en el Centro, al igual que existían el de Lengua Española e Idioma, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales con Matemáticas.

UN PASEO POR LAS PLAZAS DE MI CIUDAD [86]

SITUACIÓN, CONTEXTO Y FOCO

Este trabajo realizado por el alumnado de segunda etapa de EGB, denominado: “Un paseo por las plazas de mi ciudad” pretende mostrar un taller basado en representaciones bidimensionales en el espacio proyectivo.

OBJETIVOS

- Tratar en el contexto escolar sistemas de representación que partan de proyecciones del medio natural, tales como ángulos de visión, sombras, reflejos, etcétera, que favorezcan una mejor comprensión del espacio métrico y que estén más de acuerdo con las consideraciones psicogenéticas del alumnado sobre la concepción del espacio.

METODOLOGÍA

Este trabajo trata del uso de dos sistemas de representación, pictórico y matemático, que pretenden ampliar y mejorar distintos modos de representación bidimensional que posee el alumnado del Ciclo Superior de la EGB.

La noción de espacio aparece cuando tratamos de manifestar las mutuas relaciones que se dan entre los cuerpos observados y lo hacemos de formas diferentes, bien a través de representaciones planas, bien a través del movimiento. Los aspectos de la representación plana son los que abordamos aquí, desde una perspectiva interdisciplinar.

Analizamos desde el punto de vista figurativo y de percepción, las habilidades del alumnado en las diferentes formas de representación geométrica. Para esto se eligió una plaza típica del entorno, confluencia de varios centros de interés: Ayuntamiento, Juzgado, Convento, Mercado Municipal, etc.

[86] Véase Apéndice II: Talleres. Pp. 15. y Apéndice III: Catálogos Pp. 15.

Se invita al alumnado a observar la estructura de la plaza, qué forma la configura, y cómo están distribuidos los edificios que se levantan alrededor de ella. A continuación el alumnado elegía un edificio cualquiera se colocaba ante él para comenzar su dibujo. Sobre soporte de papel y a mano alzada debía realizar su apunte gráfico desde el natural, procurando no utilizar ningún material para borrar, lo que condujo al alumnado a madurar sobre lo observado.

RESULTADOS

Los resultados, en cuanto a los modelos observados, fueron diferentes. Para ellos resultó de gran interés la representación real de los objetos. Añadieron a sus composiciones todo cuanto pudieron en detalles, adornos, colorido y texturas que eran visibles y no visibles.

En cuanto a la representación en perspectiva, se tendió más al uso de la perspectiva caballera; probablemente por el paralelismo que constituían los propios objetos inmuebles y líneas de referencia que utilizaban para el encajado y proporciones en el plano del cuadro.

En este trabajo nos encontramos ante la necesidad de abordar otros modos de representación, puesto que la perspectiva cónica enlaza de manera natural con la perspectiva caballera, y aparece como consecuencia de un modo de representación que induce en el nivel del plano geométrico a una geometría proyectiva.

Nos propusimos en definitiva, tratar en el contexto escolar, con carácter interdisciplinar, los sistemas de representación proyectiva, -en este caso las perspectiva cónica,- que los alumnos partan de proyecciones del medio natural, tales como ángulos de visión, sombras, etc., que contribuyeran a una mejor comprensión de los espacios geométricos y que parecen estar más acordes con consideraciones históricas, psicológicas y didácticas en torno a la concepción del espacio.

LAS ALFOMBRAS DEL *CORPUS CHRISTI*. TENERIFE [87]

SITUACIÓN, CONTEXTO Y FOCO

Hacer una "Plástica" fuera del aula siempre ha sido muy estimulante, tanto para el alumnado como para el profesorado. La participación en la calle, donde intervienen junto a otros ciudadanos, significó para ellos, ponerse en contacto con vivencias que, por sus peculiaridades, no se podían realizar en las aulas. Este trabajo consistió en reproducir datos sobre las alfombras del *Corpus* de Tenerife, sobre su historia y sobre el proceso de un diseño de un mural en el pavimento de la calle para la Educación mediante la Plástica.

OBJETIVOS

- Iniciar al futuro maestro en una actividad de Educación Plástica, de gran contenido artístico e histórico, que le ayude a conectar con manifestaciones y costumbres populares que sirvan para acercarse más al medio que rodea a su futuro alumnado.

METODOLOGÍA

La confección de la primera alfombra en 1986 se realizó a base de materiales artificiales recogidos del entorno del alumno y seleccionados por ellos mismo: papel (de revistas, de seda, de periódicos, de platinas, etc.), cartón, cartulinas, cajas, tapones, recortes de tela, etc. Todo ello reconvertido en elementos plásticos que contribuyeran expresivamente a la composición del tapiz.

La segunda alfombra, en 1987, se llevó a cabo con materiales naturales: arenas, semillas secas y verdes, hojas de plantas, sal teñida, flores, cortezas secas de árboles, cortezas secas de naranja picada, ramas secas de dátiles, cáscaras de huevos, etc.

[87] Véase Apéndice II: Talleres Pp. 106. y Apéndice III: Catálogo 51.

Y la tercera, en 1989, se confeccionó con mármol blanco molido y teñido con tintes de tierras naturales y artificiales. Las tres alfombras se desarrollaron con una metodología similar, en un proceso de organización fundamentalmente técnico.

RESULTADOS

En cuanto a la primera alfombra, resultó un objetivo esencial para el colegio al que pertenecía este grupo de chicos y chicas escolarizados. Esta actividad plástica se convirtió en un centro de interés en torno al cual se puso en marcha un aula Taller de Plástica, que más tarde se constituyó en una sección departamental desde donde se coordinó la educación plástica a impartir en los diferentes niveles del centro escolar incluyendo a preescolar. Con esta iniciativa se pusieron en marcha, por primera vez, unos programas de enseñanza de Expresión Plástica que involucraron al profesorado y alumnado, prolongándose esta inquietud al antiguo alumnado y familias del barrio donde se encuentra inmerso el colegio.

Expusimos estas experiencias en el Centro Superior de Educación y la alfombra se llevó a cabo nuevamente por el profesorado de Formación Inicial. Así se realiza la tercera alfombra con alumnado universitario constatando nuestros objetivos formulados.

ESCUELAS DE VERANO DE CANARIAS [88]

SITUACIÓN, CONTEXTO Y FOCO

Las actividades realizadas en estos talleres se llevaron a cabo mediante tres seminarios consecutivos, en tres años, más un taller en el último año. Su duración fue de una semana, durante el verano como se indica, unos en la Provincia de Tenerife y otros en la Provincia de Gran Canaria. A ellos asistió profesorado en Formación Inicial y profesorado en paro, y se trabajó sobre los conceptos reflejados en la metodología.

OBJETIVOS

- Dar a conocer los conceptos básicos de la composición artística, mediante técnicas de expresión y procedimientos pictóricos, dada la necesidad de formación que requería este profesorado.

METODOLOGÍA

La metodología utilizada consistió en estructurar el Taller de Plástica, mediante la organización de espacios, materiales, soportes, pigmentos, etc.

A continuación se enuncia cada uno de los Seminarios detallando los conceptos del programa propuesto:

"Las Artes Plásticas en la Enseñanza"

Movimiento
Color
Técnicas de Expresión
Geometría
Composición

[88] Véase Apéndice II: Talleres Pp. 31 y Apéndice III: Catálogos 31.

“El movimiento en Plástica (EGB)”

Su expresión mediante: mancha, formas, siluetas, etcétera.
El decorado en la representación escénica

“La Expresión Plástica en los Ciclos Inicial y Medio”

Rincón para la expresión plástica dentro del aula
Estudio del entorno
Obtención de materiales y su clasificación
Desarrollo de técnicas
Conceptos artístico-plástico adquiridos: colorido, composición, movimiento, ritmo

“Tratamiento del mural plástico en la EGB”

Su iniciación: bocetos
Preparación de los distintos soportes fuera y dentro del aula
Selección de utensilios
Confección del colorido

RESULTADOS

De las experiencias obtenidas en estos Seminarios desarrollados con la estructura de taller, llegamos a la reflexión de que el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Plástica requiere una organización inicial exhaustiva, tanto en la programación e impartición de los conceptos, como en la estructuración de espacios para el desarrollo de las actividades en el área de Plástica.

SEMINARIOS DE EXPRESIÓN PLÁSTICA. CICLO INICIAL [89]

SITUACIÓN, CONTEXTO Y FOCO

Estos seminarios se desarrollaron, igualmente a los anteriores, en ciclos de talleres, con el profesorado en activo. Es conocido que la legislación vigente da orientaciones generales sobre los conceptos que hay que enseñar, pero no aporta la información necesaria para enseñar estos contenidos de una manera adecuada. Por tanto, en el Sistema Educativo nos encontramos ante el vacío que supone la puesta en práctica de un currículo que indica claramente qué enseñar, pero no el cómo, y esto supone un verdadero problema en la formación del profesorado, especialmente en la formación en el Área de Plástica y en los conocimientos-psicopedagógicos acerca de su alumnado.

OBJETIVOS

- Familiarizar al profesorado en activo con las orientaciones didácticas del Anteproyecto de Reforma Educativa, considerando la Plástica como un Área de conocimiento en el currículo de Infantil y Primaria.

- Motivar al profesorado para incentivar la capacidad creadora del alumnado, así como la explotación de su propia habilidad psicomotriz para la representación de sus ideas.

METODOLOGÍA

Para llevar a la práctica esta doble formación elegimos la estructura organizativa del Taller de Plástica, y tenemos que destacar en esta estructura la importancia de la "economía" en cuanto a materiales, soportes y espacios, puesto que se trató de organizar el rincón-taller dentro de las aulas normales y utilizar el material reciclado. Además se utilizaron los medios audiovisuales y

[89] Véase Apéndice II: Talleres Pp. 78.

como espacios se habilitaron los laboratorios de Ciencias Naturales disponibles en todos los centros.

RESULTADOS

Como resultado llegamos a la conclusión de que el lenguaje plástico es una forma de expresión natural, fundamentalmente, en las primeras edades y que el alumnado es capaz de utilizarlo simplemente investigando de un modo particular en los recursos del medio. A la vez que sirve de autoestímulo para que el alumnado desarrolle la imaginación y la capacidad creativa.

Del lenguaje plástico consideramos también que es de una utilidad muy especial cuando tratamos de interpretar las ideas de los escolares.

VI.1.2. SEGUNDA ETAPA

El propósito de esta segunda etapa es la conceptualización del Taller de Plástica como un potente instrumento de interdisciplinaridad y globalización de las diferentes áreas que conforman el currículo de Educación Infantil y Primaria. Los talleres que aquí se realizan nos permiten delimitar el objeto final de nuestra investigación que se concentra en los estudios de la tercera etapa.

A efectos de presentar esta etapa, hemos seleccionado los siguientes estudios de los talleres realizados:

- PATRIMONIO HISTÓRICO-ARTÍSTICO DE LA LAGUNA
- DESDE UN GRAFISMO LINEAL HACIA LA RECREACIÓN DE UN DESARROLLO ESCENOGRÁFICO
- DESDE MI ENTORNO
- UNA MANCHA DE CARMÍN
- EL LÁPIZ
- JOSÉ AGUIAR
- LA FIGURA FEMENINA: SÍMBOLO EN LA REPRESENTACIÓN ARTÍSTICA DE LA FORMA
- ESTUDIO MANUEL MILLARES: INTERDISCIPLINARIEDAD Y UNIDAD DIDÁCTICA COMO MEDIO ORGANIZATIVO

PATRIMONIO HISTÓRICO-ARTÍSTICO DE LA LAGUNA [90]

SITUACIÓN, CONTEXTO Y FOCO

Este trabajo se realiza con alumnado universitario del titulo de Maestro del Plan 1971 y trata de situar el ámbito del patrimonio histórico - artístico en el marco más amplio del entorno medioambiental (natural y cultural). Se incita a este alumnado a la práctica de actividades de observación y realización de creaciones artísticas desarrolladas en grupo.

OBJETIVOS

- Iniciar una experiencia educativa y didáctica, orientada a la sensibilización del alumnado para que se relacione con los valores patrimoniales existentes en el entorno.

- Fomentar el conocimiento de nuestro Patrimonio Histórico-Artístico.

- Desarrollar en el alumnado la capacidad de observación.

- Fomentar la sensibilidad general por la protección, conservación y defensa de los valores patrimoniales.

METODOLOGÍA

Desde un punto de vista didáctico consideramos como requisito muy importante que el profesorado sea capaz de elaborar fichas didácticas sobre el Patrimonio Histórico-Artístico de la ciudad, como soporte a las tareas educativas en los niveles de Educación Infantil y Primaria así como en los primeros niveles de la Secundaria Obligatoria. Consideramos también que el profesorado en formación debe saber elaborar rutas o itinerarios didácticos que integren

[90] Véase Apéndice II: Talleres Pp.112 y Apéndice III: Catálogos Pp.73.

diferentes lugares patrimoniales en función del interés del currículo artístico. Como recursos didácticos al respecto, proponemos:

- Reconocimiento del Patrimonio Histórico-Artístico como vehículo útil para el aprendizaje de los procedimientos artísticos en la representación gráfica y en técnicas de perspectivas del dibujo.
- Elaboración de fichas didácticas sobre el Patrimonio Histórico-Artístico, capaces de servir de soporte a las tareas educativas.

RESULTADOS

Con este trabajo aspiramos a introducirnos en la investigación y difusión del pasado arquitectónico, para contribuir a definir, así la identidad del pasado de un colectivo humano y ayudar en la conservación del Patrimonio. Con este tipo de trabajo logramos el aprendizaje de conceptos y técnicas propias del dibujo, mediante distintos enfoques disciplinares; en concreto, con las Ciencias Sociales. Además, se enseñó a utilizar los recursos proporcionados por el Patrimonio de nuestra ciudad, aplicando técnicas del dibujo y representación gráfica, intensificando la capacidad de observación, lo cual potenció el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado universitario y su aplicación didáctica.

DESDE UN GRAFISMO LINEAL HACIA LA RECREACIÓN DE SU DESARROLLO ESCENOGRÁFICO [91]

SITUACIÓN, CONTEXTO Y FOCO

Mediante el diseño de este modelo, se pretende introducir al futuro maestro en una metodología activa que permita motivar al alumnado de EGB. Tal motivación debe facilitar, entre otros aspectos, el dominio del trazado y la interpretación del grafismo lineal, comprendiendo el significado espacial en el soporte bidimensional y el traslado del mismo al espacio físico. Que, de un modo directo, y a través de sus vivencias, el alumnado perciba lo que realmente se ha representado en el plano del cuadro.

Preocupados por una enseñanza activa, personalizada y dinamizada por las vivencias de los escolares de Educación Infantil y Primaria, elaboramos el principal objetivo de este trabajo:

OBJETIVOS

- Lograr que el alumnado y el profesorado en formación inicial se inicien en el desarrollo de una enseñanza interdisciplinar que conduzca al alumnado a obtener la comprensión de conceptos artísticos, y a saber extender hacia otras áreas, sus habilidades y técnicas.

METODOLOGÍA

Se eligió una metodología que favoreciera la espontaneidad, la libertad de creación, la interpretación personal y el espíritu crítico. La acción didáctica se desarrolló a través de experiencias, situaciones y actividades que, graduadas en cuanto a las dificultades, fueran motivadoras de otros intereses, y que se fueran entroncando con las ideas personales de los alumnos: realidad local y

[91] Véase Apéndice II: Talleres Pp. 123 y Apéndice III. Catálogos Pp.82.

cultural del entorno, etc., llegándose así al final de la coordinación de este proceso.

La evaluación atendió más a las fases del proceso, al pensamiento divergente, al aporte de soluciones, a la riqueza expresiva y a todo aquello que supuso una aportación y creación personal, que a emitir juicios sobre lo realizado. Por otra parte, la evaluación, estuvo orientada a destacar los progresos y avances del alumnado, y contribuyó a evitar la inhibición y la apatía del mismo.

RESULTADOS

Entre los aspectos obtenidos es esencial destacar la interdisciplinariedad entre la plástica y la dramatización como medio integrador del alumnado. Hecho que se constata en la sociedad y en la cultura a la que pertenece el ser humano, empezando por su entorno más inmediato del barrio o de la ciudad.

DESDE MI ENTORNO [92]

SITUACIÓN, CONTEXTO Y FOCO

Este módulo consiste en un proceso creativo personal que se realiza con procedimientos de dibujo sobre papel y con la técnica del pastel, lápiz parafinado y sanguina. Se incorporan también apuntes realizados al óleo sobre soporte de madera. Son trabajos extraídos del natural, en el que se representa la figuración desde un medio concreto. Es un proceso donde el análisis empírico nos induce a una abstracción como procedente de la deducción.

OBJETIVOS

- Desarrollar la capacidad de observación, de abstracción y de interpretación personal.

- Desarrollar la capacidad de transformación para beneficiar y enriquecer los procesos creativos e interpretativos de los demás.

METODOLOGÍA

Utilizamos una metodología que es común a procesos científicos. Consiste en realizaciones que van desde un análisis empírico-inductivo que facilitan la deducción. Este trabajo, además de abarcar procesos creativos sobre papel mediante diferentes procedimientos de dibujo, comprende también pinturas realizadas al óleo.

RESULTADOS

Como resultados de esta experiencia podemos decir que ha supuesto valorar el entorno desde una perspectiva educativa, además de la posibilidad de poder extraer del mismo sus enormes capacidades expresivas e interpretativas.

[92] Véase Apéndice II: Talleres Pp. 130. y Apéndice III: Catálogos Pp. 94.

Esto nos permitió, al observar la naturaleza o el paisaje urbano, reflexionar sobre la riqueza cromática y figurativa para interpretar en un espacio o soporte cualquiera, facilitando un proceso creativo transferible al dominio didáctico.

El medio hace que orientemos la creatividad desde los elementos que nos rodean, ya se trate del interés personal o del alumnado. También nos conduce a sistematizar los materiales, ante la escasez de los mismos, facilitando también que se desarrolle una estética personal y una metodología particular a lo largo del proceso. El hecho de ser enseñante supone también, desarrollar la capacidad de saber utilizar el entorno como una lección para la investigación. Gracias al reconocimiento que hacemos a nuestro patrimonio y a la aplicación didáctica que otorgamos, lo convertimos en una "guía didáctica" de los aprendizajes que nos proponemos llevar a cabo.

Permitir que nuestro olfato creativo crezca ante la observación de la naturaleza que nos rodea, conlleva el desarrollo de concepciones didácticas que están implícitas en el mismo proceso de pensar, decidir o crear. Esto nos hace recordar un sistema de cultivo propio de la isla de Lanzarote, la vid, en La Geria, donde la viña crece adaptada a la climatología del malpaís, gracias a la sistematización que se dedica a este cultivo.

UNA MANCHA DE CARMÍN [93]

SITUACIÓN, CONTEXTO Y FOCO

Este trabajo aporta un modo didáctico distinto a los que hasta ahora se han presentado para desarrollar el lenguaje gráfico del alumnado (4-14 años).

OBJETIVOS

- Poner de relieve la necesidad que tiene este tipo de alumnado de expresarse mediante materiales artísticos, al igual que lo hace con otros medios, el habla, la escritura, el sonido, los números...

- Dar a conocer la utilización del medio natural para el desarrollo de talleres artísticos y favorecer el desarrollo curricular mediante la investigación dentro y fuera del aula.

METODOLOGÍA

La metodología aquí empleada estuvo siempre enfocada a lograr una educación mediante la formación en el lenguaje gráfico. Para tales experiencias artísticas fue necesario, de manera indispensable, un medio organizado que propiciara, además de la investigación, la expresión creativa del alumnado de Infantil y de Primaria dentro del ámbito escolar.

RESULTADOS

Se obtuvo una forma específica de estructurar el espacio idónea para ser desarrollada en el Área de Expresión Plástica en un centro de EGB, ya fuera para abordar la disciplina como un lenguaje más dentro del currículum o como un instrumento globalizador de las demás áreas de la EGB.

[93] Véase Apéndice II: Talleres Pp. 131 y Apéndice III: Catálogos Pp. 105.

EL LÁPIZ [94]

SITUACIÓN, CONTEXTO Y FOCO

En este estudio rescatamos imágenes del lápiz, que ejercía distintas funciones en lugares diferentes. Algunas de las imágenes se obtuvieron de exposiciones relacionadas con el diseño y moda femenina. Otras fueron halladas en la mesa de un dibujante.

A partir de las fotografías extraídas de las situaciones presentadas, se organiza un proceso de actividades en las que se juega con el espacio tridimensional y el espacio bidimensional.

OBJETIVOS

- Desarrollar procesos creativos en torno secuencias de actividades centradas en la observación de un objeto del medio.

- Profundizar y mejorar las destrezas psicomotrices en el espacio, conservando el sentido estético de la composición visual.

- Reforzar el efecto tridimensional del objeto en el espacio.

METODOLOGÍA

Fue un proceso de investigación sobre los objetos que nos rodean. El trabajo se estructura en cuatro fases, recogidas cada una de ellas en carpetas independientes tales como:

- Carpeta I. Apuntes y Esquemas
- Carpeta II. Dibujos: Composición gráfica en el plano del cuadro
- Carpeta III. Teselados: Monotipos en movimiento

[94] Véase Apéndice II: Talleres Pp. 147 y Apéndice III: Catálogos Pp. 113.

- Carpeta IV. Estructuras: Maquetas

RESULTADOS

Las diferentes interpretaciones obtenidas mediante los dibujos y estructuras, nos permitieron comprobar que existen otros modos de entender y apreciar las características lúdicas y plásticas que poseen los objetos que nos rodean. Por tanto, la exploración del medio puede ser un buen punto de partida para desarrollar activamente, en los niveles de Enseñanza General Básica, procesos de enseñanza-aprendizaje de las Artes Plásticas.

JOSÉ AGUIAR [95]

SITUACIÓN, CONTEXTO Y FOCO

Este taller fue desarrollado en el seminario permanente de la cátedra de Metodología y Didáctica de las Bellas Artes de la Universidad de La Laguna, para llevar a la práctica con profesorado en formación del título de maestro, de la especialidad de Ciencias. Consistió en estudiar al pintor José Aguiar, a partir de una exposición del artista celebrada en la Casa de la Cultura de Santa Cruz de Tenerife.

OBJETIVOS

- Desarrollar un soporte didáctico, mediante el cual se pueda aprender a preparar la visita a una sala de exposiciones y extraer de ella los elementos didácticos para su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Despertar la motivación, ante la contemplación de la obra del artista, de los procedimientos artísticos: dibujo, pintura, modelado...

- Considerar los medios de información histórica, social y cultural como centros de interés para facilitar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito escolar.

- Incrementar los conocimientos del profesorado con nuevos elementos formales, que puedan ser utilizados en la planificación y gestión de las programaciones de aula.

[95] Véase Apéndice II: Talleres Pp. 152 y Apéndice III: Catálogos Pp. 139.

METODOLOGÍA

Utilizamos una investigación visual y teórica sobre la obra artística del autor. Es significativa la programación de la visita desde “el antes”, “el durante” y “el después” de la misma. Se propuso conocer al autor y a su obra, saber leer su mensaje e interpretar escenas que podían resultar de interés para ser aplicadas en la enseñanza.

RESULTADOS

En el acercamiento a los procedimientos artísticos de “José Aguiar”, el centro de interés en la investigación se convierte en una programación de aula que incorpora en su metodología el Taller de Plástica y se estructura como una “unidad didáctica”. El conocimiento de la técnica de este autor, mediante la metodología de taller, llevó implícita la contextualización metodológica de la misma, con lo que se pone de manifiesto que este modo de investigar sobre el conocimiento plástico es aplicable desde las estructuras organizativas de las programaciones de aula.

LA FIGURA FEMENINA: SÍMBOLO EN LA REPRESENTACIÓN ARTÍSTICA DE LA FORMA [96]

SITUACIÓN, CONTEXTO Y FOCO

La intención del trabajo fue resaltar el papel que ha desempeñado la figura femenina en el arte, analizada a través de una revisión de las composiciones artísticas halladas en la Historia del Arte.

OBJETIVOS

- Establecer un modo de investigar en la Historia del Arte y buscar comportamientos culturales, sociales y fundamentalmente específicos en la obra plástica desde la composición y la técnica.

- Estudiar la evolución de la técnica y sus influencias en la producción artística durante la Historia y cuales han sido sus aportaciones.

- Resaltar el papel que ha desempeñado la figura femenina en el Arte.

METODOLOGÍA

El proceso a seguir comenzó con un análisis sobre apuntes extraídos de civilizaciones antiguas y sobre imágenes de la mujer representada en la obra plástica universal. A esto hemos añadido las observaciones de la simbología femenina, integrada en las obras de un sector de artistas canarios, cercanos a la actualidad, con el objetivo de acotar el objeto de la composición en el ámbito local.

[96] Véase Apéndice II: Talleres Pp. 156 y Apéndice III: Catálogos Pp. 148.

RESULTADOS

Constituye una experiencia de investigación visual y lineal, en la que la secuencia viene determinada por la propia cronología de los hechos artísticos y donde se puede apreciar la evolución artística de la figura femenina, tanto en Pintura como en Escultura.

Supone, además, una reflexión sobre la figura femenina como símbolo en las composiciones plásticas. De los resultados se deduce, por otra parte, que la figura femenina es, dentro del ámbito del Arte, la aportación cultural que el ser humano ha transmitido con mayor reiteración a través de la Historia.

ESTUDIO SOBRE MANUEL MILLARES: INTERDISCIPLINARIEDAD Y UNIDAD DIDÁCTICA COMO MEDIO ORGANIZATIVO [97]

SITUACIÓN, CONTEXTO Y FOCO

Este estudio forma parte del proceso de transición entre la intención de globalización de las áreas en los programas escolares y la interdisciplinariedad para el desarrollo curricular.

OBJETIVOS

- Desarrollar la investigación en el aula sobre la obra plástica de un artista canario.

- Estudiar el estilo pictórico, las connotaciones culturales y sociales que poseen la obra del autor además de los motivos que originaron los procedimientos de interpretación que utilizó.

- Conocer las características de los soportes y procedimientos de representación.

- Estudiar formas de llevar a la práctica estos procedimientos y conceptos a las aulas de Educación infantil y de Primaria.

METODOLOGÍA

La metodología que propusimos supuso considerar la motivación como protagonista de una investigación-acción en el aula a través de la organización del taller artístico, donde la acción, experimentación e interpretación constituyeron las fases más significativas de este proceso.

[97] Véase Apéndice II: Talleres Pp. 175 y Apéndice III: Catálogos Pp. 174.

RESULTADOS

Este taller perseguía tres aspectos de estudio: el teórico, basado en la investigación de un artista canario, Manuel Millares; el práctico, basado en los soportes y procedimientos, y el didáctico, basado en la implementación en el aula de Educación Infantil y Primaria de los aspectos anteriores.

El tercero de los aspectos nos llevó a organizar las programaciones de aula mediante la unidad didáctica o unidad de aprendizaje, que a su vez sirvió de nexo entre el Taller de Plástica. Esta metodología estructurada a modo de taller, nos permitió tomar El centro de interés (Manuel Millares) como un medio globalizador e interdisciplinar en el desarrollo del currículo.

VI.2. TERCERA ETAPA: DESARROLLO DE LA PROPUESTA DEFINITIVA

En este apartado se presenta la tercera etapa del trabajo, con los aspectos más relevantes de la investigación referidos a la propuesta metodológica.

Los estudios definitivos configuran la base de nuestra propuesta metodológica, la cual se sustenta del Taller de Plástica como estructura metodológica, donde la investigación-acción es un procedimiento relevante; en la unidad didáctica, como elemento organizativo de las programaciones de aula, y que permite la planificación y gestión de las mismas, y en los centros de interés extraídos del medio, que permiten la globalidad e interdisciplinariedad.

A través de estos estudios confirmamos, tanto el análisis y comprensión de los conceptos del lenguaje gráfico, como los procesos de formación metodológica.

Los estudios configuran la articulación de la unidad didáctica como forma adecuada de Programación de aula a partir del concepto de la Plástica, del Medio Ambiente, de la metodología de taller y de la investigación-acción como procedimiento.

Iniciamos el estudio de la propuesta definitiva con el taller “Escultura en la calle” que representa también nuestra primera aproximación a la propuesta metodológica. Este taller se diferencia del anterior (Manuel Millares) en que aquí se tiene en cuenta en la programación, el diseño y la temporalización de las actividades que se realizarán en las aulas de Educación Infantil y Primaria.

Esta investigación es, de hecho, el prediseño de la propuesta metodológica, porque la validación se llevará a cabo más tarde con el

profesorado en activo (Lanzarote) a través del taller denominado “Técnicas de Expresión Artística del medio natural”.

Una diferencia significativa entre este taller y el primero de esta etapa, consiste en que este último se inserta en una organización curricula, que permite, no sólo el desarrollo de los programas de la asignatura de Plástica en la formación inicial del profesorado, sino también el desarrollo de las programaciones de aula en el ámbito escolar.

La propuesta de taller tiene interés en el ámbito académico relacionado con la formación inicial y permanente del profesorado y es considerada por la Consejería de Educación como un elemento adecuado para la formación de su profesorado. De hecho parte del profesorado implicado solicita apoyo económico a dicha institución que aprueba y financia cooperativas artísticas fundamentadas con estas ideas.

VI.2.1. PREDISEÑO DE LA PROPUESTA DEFINITIVA

ESCULTURA EN LA CALLE. LÁGRIMAS DE METAL [98]

SITUACIÓN. CONTEXTO Y FOCO

Durante esta etapa desarrollamos talleres en torno al Patrimonio Artístico en el contexto de alumnado en formación inicial de Educación Infantil (1994-95).

OBJETIVOS

- Desarrollar diversos conceptos de diferentes áreas curriculares de la Educación Infantil.

- Desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el juego, la improvisación y la creatividad.

- Potenciar las actitudes propias como la relación y la colaboración entre los escolares.

- Conocer y respetar las principales manifestaciones artísticas presentes en el entorno, así como los elementos más destacados del patrimonio cultural, desarrollando criterios propios de valoración.

METODOLOGÍA

Se utiliza la narrativa de una historia como elemento motivador junto con la transformación de la escultura en una estructura de cartón alambre y papel. La escultura en la calle se convierte en un cuento infantil para visitar las aulas de una guardería.

[98] Véase Apéndice II. Talleres Pp. 177 y Apéndice III. Catálogos Pp. 185.

RESULTADOS

En la realización del taller “Escultura en la calle” obtuvimos resultados que podemos decir que son una reflexión teórica del profesorado en formación inicial sobre la propia experiencia adquirida. En primer lugar, desde el conocimiento de obras artísticas y sus autores de distintas épocas. En segundo lugar el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes relacionadas con la percepción de obras de arte y calidad estética que éstas pudieran generar. Queremos mencionar que tales experiencias didácticas en torno al Patrimonio Artístico sirven también para ampliar el conocimiento cultural y para conceder a las unidades educativas estructuradas desde las expectativas del patrimonio una satisfacción en los programas escolares, puesto que en este tipo de “centro de interés” desarrollado mediante la estructura metodológica del Taller de Plástica da cobertura a la conceptualización y de interdisciplinariedad que la unidad didáctica como elemento organizativo requiere. Estos aspectos del patrimonio artístico son comunes en nuestra organización metodológica desde distintos enfoques: atendiendo a la diversidad, a la transversalidad y al desarrollo curricular, que a su vez como tal programación de aula incidirá en el proyecto de centro y en la propia comunidad educativa.

Conocer el Patrimonio Artístico nos lleva a saber valorarlo, a aprender de él y a respetarlo, puesto que se valora lo que se conoce, se respeta lo que se valora y se conserva y se difunde lo que se valora y se quiere conservar.

VI.2.2. VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA DEFINITIVA

Nos encontramos ante la reafirmación de que la metodología de los talleres, en este caso, del "Taller de Plástica", posee las características flexibles que requiere cualquier planteamiento metodológico que contribuya a la integración de la escuela al medio social, natural y artístico al que pertenece el alumnado. En esta fase proponemos el Taller de Plástica que nos da la comprobación y la validez de nuestra hipótesis:

- ❖ Atención a las distintas culturas de los escolares (diversidad)
- ❖ Atención a los temas transversales (transversalidad)
- ❖ Atención a las diversas disciplinas curriculares (interdisciplinaridad)

Las experiencias recogidas en los centros escolares, las cuales nos sirvieron para comprobar la eficacia del Taller de Plástica como instrumento metodológico y como elemento organizativo en la elaboración de las programaciones de aula, unidades de aprendizaje o unidades didácticas, nos hicieron considerar "válida" nuestra propuesta metodológica de Taller. A continuación señalamos las consideraciones que nos llevaron a esta reflexión:

- o Los talleres se desarrollaron en la investigación en un proceso de generalización, hasta definirse.
- o El modelo que empleamos en los talleres es eficaz y se demuestra en los avales de nuestra experiencia.
- o El modelo es eficaz también, porque se adapta al actual Reforma Educativa y responde a la demanda colectiva de la comunidad escolar.
- o El modelo es eficaz, también porque, al experimentarlo, hemos obtenido unos resultados mediante encuestas, de donde se pueden extraen datos que lo confirman.
- o El modelo es eficaz porque permite al profesorado en formación inicial y en activo analizar y comprender la Plástica como disciplina curricular.

VI.2.2.1.FASE FORMATIVA

Esta fase tiene como finalidad comprobar la validez de nuestra propuesta, tanto en el profesorado en formación inicial, como el que está en formación permanente.

La denominamos *fase formativa* porque tiene la doble intención de formar al profesorado en el lenguaje gráfico, de forma que le permita analizarlo y comprenderlo, junto con el conocimiento profesional, que le permita, también, planificar y gestionar este conocimiento en situación de enseñanza-aprendizaje.

Para esta fase formativa preparamos como instrumento de trabajo el material curricular que denominamos " dossier del maestro" que consiste en la organización de materiales propios y curriculares, así como material sugerido.

Se construye un modelo de trabajo que se presenta al profesorado para comprobar la validez de nuestra propuesta. El modelo estructurado consistía en analizar muestras de otros talleres donde el profesorado se sumerge y comprueba en la práctica, con sus aciertos y dificultades, las ventajas del lenguaje gráfico en el marco de una investigación-acción. De este modo, mediante un proceso constructivo, el profesorado podría tomar decisiones más eficaces ante las programaciones aulas que más tarde tendrían que llevar a las mismas.

La propuesta metodológica dirigida al profesorado en general tiene en cuenta el desarrollo evolutivo del alumnado de enseñanza obligatoria y por tanto los contenidos de las unidades didácticas aparecen unas veces de forma globalizadora y otras con carácter interdisciplinar dependiendo del ciclo educativo al que se dirija la programación de aula.

EL DESARROLLO DEL LENGUAJE GRÁFICO [99]

El taller denominado “El desarrollo del lenguaje gráfico” consiste en un conjunto de actividades independientes unas de las otras, que son de hecho talleres diferentes, pero que aglutinamos de manera unitaria por tener en la investigación la misma finalidad didáctica. Estas actividades se denominan:

- Siluetas y la figura humana
- El papel
- Superficie escultórica y policromía

SITUACIÓN, CONTEXTO Y FOCO

Estamos en la fase de validación, período formativo en el que los procesos son elaborados por el alumnado universitario de Educación Primaria y analizados en el seminario permanente del profesorado voluntario de Lanzarote de Educación Infantil y Primaria.

OBJETIVOS

- Desarrollar la coordinación visual con habilidades psicomotrices, necesarias para saber explorar en la línea que configura la imagen de su propio cuerpo, así como con materiales para la utilización del lenguaje gráfico relacionada con la misma.

- Conocer y respetar las principales manifestaciones artísticas del entorno, junto con los elementos más destacados del patrimonio cultural, para obtener criterios propios de valoración.

- Desarrollar procesos de investigación metodológicos que acerquen a los escolares a la cultura popular de su medio o entorno más cercano.

[99] Véase Apéndice II: Talleres Pp. 232 y Apéndice III: Catálogos Pp. 195.

- Aumentar el lenguaje artístico del alumnado proporcionando los medios artísticos que permitan extraer de la obra de arte otros procedimientos artísticos.

- Elaborar sus propias expresiones gráficas a partir del dibujo ornamental diseñado en la superficie escultórica de algunas obras de arte del entorno más próximo.

METODOLOGÍA

El proceso didáctico del alumnado estuvo asociado a su expresión gráfica y éstas sirvieron de instrumento para llegar a la comprensión de contenidos curriculares. Por tanto, la metodología que empleamos se sustenta en una propuesta constructiva del aprendizaje, que está inmersa en una investigación-acción, en la que los conceptos se asumen mediante la investigación personal del propio lenguaje gráfico, y así los elementos formales: línea, interacción del color, manipulación del plano, o manipulación del relieve, etc. hacen que se construya un conocimiento artístico a la medida de cada educando.

Del mismo modo, el estudio del "Papel" sirve además de soporte para la elaboración de composiciones plásticas e imágenes en técnica de diferentes dimensiones, relieves, texturas, grafismo y diseño ornamental que es básico también en la metodología empleada para entender la visualización y tacto de la policromía de las esculturas.

RESULTADOS

El centro de interés "Siluetas y la figura humana", que pertenece al área de identidad y autonomía personal, incide en otros bloques de la misma área con carácter globalizador, sirviendo la Plástica (área de comunicación y representación) en Educación Infantil como vehículo para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo en la figuración gráfica y plástica del alumnado, fundamentalmente de esta etapa educativa.

La información que se recoge sobre la historia del papel y sus consecuencias culturales, nos proporcionó un nivel de interdisciplinariedad en el proceso de la enseñanza de éste desde el Área de Ciencias Naturales, y otro nivel de transversalidad, desde los temas relacionados con la conservación del medio, que en este trabajo se expone por medio de los siguientes puntos:

- La necesidad de tomar conciencia del despilfarro del papel.
- Hacer comprender que este despilfarro contribuye a la desertización, por la tala desmesurada de árboles.
- Informar sobre la fabricación industrial del papel.
- Realizar en el taller el reciclado de papel.
- Fomentar y desarrollar escenografías y dramatizaciones a partir de elementos elaborados con papel.

"La superficie escultórica y policromía" es una alternativa más en el desarrollo artístico de los escolares en el Taller de Plástica. Es, como indica su titulo, una introducción tendente a potenciar el desarrollo artístico y táctil simultáneamente, aunque no debe entenderse como una simple producción de materiales para actividades de tipo manual.

VI.2.2.2. FASE PRÁCTICA

TÉCNICAS DE EXPRESIÓN ARTÍSTICA EN EL MEDIO NATURAL [100]

.

SITUACIÓN, CONTEXTO Y FOCO

Este taller se realiza con profesorado en activo de Lanzarote que participa en la validación de nuestra propuesta metodológica. Este taller está realizado en la fase de validación período de práctica y es llevado a cabo en aulas del propio profesorado en activo con alumnado de la Enseñanza Obligatoria.

OBJETIVOS

- Conceptualizar nuestra propuesta metodológica del Taller de Plástica.
- Conocer qué es un Taller de Plástica.
- Conocer y saber utilizar los recursos del medio y técnicas de expresión.
- Saber planificar y gestionar los conocimientos adquiridos en la Educación Infantil y Primaria.
- Introducir al educador en la investigación-acción en el aula.
- Desarrollar, a través de los talleres de Plástica, una enseñanza más activa.
- Desarrollar la creatividad a partir de los hallazgos casuales.

[100] Véase Apéndice II: Talleres Pp. 208 y Apéndice III: Catálogos Pp. 195.

- Llegar a conseguir la familiarización con los materiales y recursos en un medio natural de expresión.

- Conseguir que el futuro docente sea capaz de obtener modificaciones de conducta en el aula, valiéndose de las posibilidades de la creatividad, concentración y relajación que generalmente ofrece la Plástica mediante el lenguaje gráfico.

METODOLOGÍA

Se basa en los principios constructivistas del aprendizaje y en el desarrollo de la investigación-acción en el aula, usando como instrumento organizativo el Taller de Plástica, y como elementos educativos la interdisciplinaridad, la globalidad, la transversalidad, atención a la diversidad, según los intereses del alumnado o los contenidos a estudiar. Todo bajo la estructura educativa de la unidad didáctica, integrada en la programación de aula y referenciada en el proyecto de centro correspondiente.

RESULTADOS

Obtenemos como resultado la capacidad educativa que tiene nuestra propuesta metodológica. Entendiendo ésta como modelo pedagógico que puede coordinar las actividades artísticas y la interdisciplinariedad entre conceptos de las diferentes Áreas del Currículo y porque centraliza la Educación Infantil y la Educación Primaria desde una perspectiva global.

VI.2.3. EVALUACIÓN DEL PROCESO ARTÍSTICO PERSONAL Y SU INFLUENCIA EN LA PROPUESTA DEFINITIVA

Terminamos este capítulo comentando brevemente aspectos relativos al proceso creativo personal y su influencia en la propuesta definitiva. En particular analizamos los trabajos del proceso creativo:

TÉCNICAS DE LAS INCISIONES Y DESARROLLO PICTÓRICO (PASTEL) [101]

SITUACIÓN, CONTEXTO Y FOCO

Estos dos talleres se estructuran en un proceso creativo personal sin alumnado y pertenecen a la tercera fase de la validación y se focaliza en una evaluación y exposición individual de la obra personal por lo que se somete a criterios de validación por otros artistas y profesionales en la materia.

OBJETIVOS

- Comprobar nuestra concepción de que el proceso didáctico se nutre del proceso creativo, y, a su vez, éste último, del primero.

- Desarrollar y experimentar procedimientos artísticos nuevos en un proceso de inmersión y analizar sus resultados.

- Analizar la relación efecto tutor-alumno, en un ambiente de taller.

[101] Véase Apéndice II: Talleres Pp. 272 y Apéndice III. Catálogos Pp. 216.

METODOLOGÍA

La metodología empleada es eminentemente práctica en ambos talleres y trata de analizar el lenguaje, tanto del grabado, como del dibujo al pastel, de modo constante y original en el proceso de creación.

RESULTADOS

Obtenemos del análisis del lenguaje gráfico un reconocimiento del trazo mediante técnicas fundamentales de la calcografía, tanto directa, como punta seca y derivados, e indirecta como agua fuerte, agua tinta, etc. Todo a través de procedimientos de la estampación con la precisión requerida.

En el proceso de creación se da un seguimiento de ejercicios gráficos, que arrojan signos o claves similares que a veces son de igual cuerpo figurativo y que permanecen sumergidos en el movimiento del trazo. Esto se repite, aunque el procedimiento utilizado sea diferente, como si se tratara del flujo de la expresión que permanece constante en el proceso de creación.

CAPÍTULO VII.
PROPUESTA METODOLÓGICA:
TALLER DE PLÁSTICA

Consideramos el “Taller de Plástica” nuestro método de trabajo en el aula con profesorado en formación inicial y permanente. En él se desarrolla un proceso de enseñanza-aprendizaje de naturaleza constructivista y reflexivo, basado en la investigación-acción en el aula, considerando al entorno el medio instrumental y conceptual de donde surge el conocimiento interdisciplinar propio del contexto artístico. Así pues, nuestro Taller de Plástica se configura en una estructura metodológica que adoptamos como modelo de trabajo que facilita al profesorado en formación el análisis y comprensión del conocimiento artístico de las Etapas de Infantil y de Primaria, para planificar y gestionar su intervención en el aula.

Esta propuesta de Taller de Plástica es una propuesta metodológica que pretendemos clarificar inicialmente en este capítulo, respondiendo brevemente a los interrogantes siguientes:

- ¿Por qué diseñamos una metodología de taller?
- ¿A quién va dirigida esta metodología de taller?
- ¿Qué abarca el Taller de Plástica?
- ¿Qué pretende el Taller de Plástica?

Diseñamos esta metodología de taller porque incorpora las componentes básicas de la estructura de Unidad de Aprendizaje, conocida más en el ámbito escolar por Unidad Didáctica. Ésta es el elemento organizativo de la programación de aula y permite al profesorado transferir a las clases de Infantil o de Primaria la metodología con la que se ha reflexionado y construido parte del conocimiento artístico en la asignatura de Plástica. El Taller de Plástica es una propuesta metodológica que contiene los elementos significativos de las programaciones de aula. La estructuración de este proceso se recoge en once fases organizadas, que dan lugar a la elaboración de la unidad didáctica y que comentaremos posteriormente en este capítulo.

Va dirigida esta metodología de taller al profesorado de Educación Infantil y de Primaria en formación inicial y permanente.

El Taller de Plástica abarca los objetivos y contenidos propios del Área de Plástica, como parte integradora del currículo de la Etapa de Infantil y de Primaria.

El Taller de Plástica pretende ser una propuesta metodológica que facilita el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Plástica, tanto en la Universidad como en la Enseñanza Obligatoria. Se estructura en base a los principios constructivistas del aprendizaje, y se organiza siguiendo el modelo de la investigación-acción en un ambiente de aula similar al ambiente y a la realidad escolar de Infantil y Primaria.

Describir cuáles han sido las conclusiones que nos han llevado hacia la configuración de esta propuesta metodológica, siguiendo el proceso de la investigación-acción diseñado, constituye el núcleo central de este capítulo.

VII. 1. CONCEPTUALIZACIÓN

El Taller de Plástica es un instrumento que se concibe desde el punto de vista de la globalidad, pero no llega a ser el objetivo final de la Educación Artística. Sin embargo, desde el momento en que consideramos el Taller de Plástica como el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Unidad de Didáctica que permite desarrollar elementos de contenido, tanto de la Plástica como de otras áreas que componen el currículo, éste se convierte en una herramienta didáctica interdisciplinar. Como indica Bisquert[102] :

> "El taller no es otro que los propios niños con su forma de pensar, de hacer y de crear; con sus costumbres, con su personalidad y con su propia vida"

La conceptualización de nuestra propuesta se sienta sobre unas bases educativas de doble repercusión, por estar dirigida a la formación del profesorado y a la formación de los escolares, cuya finalidad es propiciar y generar una educación integral en la comunidad educativa.

Las bases educativas a las que nos referimos parten sustancialmente de conceptos metodológicos que surgen en nuestro trabajo y de influencias pedagógicas asumidas durante el trayecto de nuestra experiencia docente e investigadora.

En el desarrollo de nuestra propuesta se irán definiendo los conceptos metodológicos.

[102] BISQUERT, A. : *Las Artes Plásticas en la Escuela*. M.E.C. 1977.

VII.1.1. DEFINICIÓN DE TALLER DE PLASTICA

Estamos de acuerdo en que los lenguajes artísticos necesitan para su desarrollo ambientes muy específicos. En el caso de la expresión grafica, se requiere además una armonía, donde incluso la tarea de corregir se convierta en sugerir y valorar. Así en el Taller de Plástica el alumnado debe encontrarse siempre estimulado porque aprender es enriquecer su mundo interno y su medio de expresión y acción. En él se ejercita la investigación, se desarrolla la capacidad de crear y de expresarse en plena libertad, además de interesarse por temas de otros campos.

En el Taller de Plástica, se despiertan inquietudes que contribuyen a completar los aprendizajes.

El Taller de Plástica es un elemento generador de cultura y de educación, aspectos que consideramos indispensables en el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque se potencia la imaginación y desarrolla la sensibilidad, sobre todo cuando se dispone de una buena organización de espacios con características definidas propias para la programación diseñada y adecuada a los objetivos formulados. Sabemos que estos espacios tienen que ser agradables para el alumnado y para el profesorado, cómodos y prácticos y a los cuales se puede dar sentido personal desde la organización hasta el estilo decorativo, según los intereses y los gustos estéticos. En definitiva, los espacios de trabajo tienen que ser de tal categoría organizativa que la investigación debe encontrarse siempre fomentada y que la acción tiene que desarrollarse siempre en un clima, donde no tenga cabida el aburrimiento, y donde se propicie y favorezca el desarrollo de las capacidades de la población escolar. Porque entendemos que el proceso en la enseñanza-aprendizaje del lenguaje plástico en Educación Infantil y Primaria se desarrolla en el transcurso en el que paralelamente se realizan las otras materias curriculares. Aspecto que estimamos muy importante, además de no permitir crear parcelas educativas

diferentes, sobre todo cuando sabemos que en los primeros años de la escolarización la enseñanza tiene que ser lo más globalizada posible.

El Taller de Plástica debe ser en los primeros ciclos educativos una de las formas metodológicas fundamentales de trabajo donde las actividades programadas se realizan en torno a un "Centro de Interés". De ahí que hayamos pensado en crear un modelo de espacio donde se puedan estructurar y organizar todo lo referente a las enseñanzas. Así, el termino "taller" designa el lugar en que se desarrollan actividades escolares en función de objetivos comunes; o también este espacio define la organización del trabajo que permite realizaciones individuales o colectivas de un mismo carácter. Lógicamente esto supone una profundización y extensión a otras áreas. De esta forma, se conseguiría superar la eterna dicotomía: trabajo-intelectual, trabajo-manual, escuela de pupitre-escuela activa, generando a la vez una escuela abierta hacia el exterior, donde la colaboración de padres, familiares y amigos pertenecientes a la comunidad educativa orienten actividades de corta programación en el Taller de Plástica.

El Taller de Plástica, además de ser un medio globalizador de los aprendizajes, es también un instrumento coordinador de actividades de diversas materias, mediante temas de la Plástica o del Arte en general, por lo que se da a esta disciplina un carácter interdisciplinar y por tanto, su coordinación puede ser factible en ciclos superiores, aunque necesite del común acuerdo entre el profesorado de las distintas áreas, como en los ciclos inferiores requiere de la compenetración de los especialistas del mismo ciclo.

El Taller de Plástica es el puente entre la escuela y la sociedad en la que viven los educandos, y por eso es un elemento coordinador de actividades complementarias a realizar en los centros. Las actividades se coordinan en los ciclos educativos y estarán respaldadas por el Claustro Docente, Consejo Escolar y por la Comunidad Educativa en general.

El Taller de Plástica puede instalarse en el interior del aula, y en otros casos en un aula común compartida.

Cuando nos planteamos el tema de la difusión de la cultura, acuden a nuestra mente preguntas como éstas: ¿Cómo ha de desarrollarse el proceso de conocimiento que nos permita dar a conocerla y respetarla? Y llegamos a la conclusión de que es necesario su fomento para protegerla e incrementarla, dado que existe una reflexión colectiva sobre la necesidad de conservar y promover las costumbres de los distintos núcleos sociales. Esto hace que, desde nuestras instituciones educativas, sintamos la necesidad de asumir el compromiso de llevar a los programas de enseñanza el objetivo de conservar el medio, aunque sea difícil o tenga detractores.

Consideramos la conveniencia de hacer talleres artísticos en las escuelas como medio de difundir la cultura del lugar y generar, a la vez, oportunidades para que se conozca y se aprecie, hasta el punto de querer conservarla siempre.

Entendemos que la consolidación de la sensibilidad por el Arte ha de quedar inserta en un marco más amplio dentro de los fines educativos. Y, aunque no se trata de adentrarnos en estos momentos en el estudio de la educación social, tenemos presente que, si no se enseña a respetar el entorno, el medio que nos rodea, ya sea la naturaleza o el patrimonio cultural, nos da la sensación que algo ha fallado en el proceso educativo y de socialización de las personas. Por supuesto, sentimos que la responsabilidad es de todos.

Nosotros, desde nuestra investigación **avalamos la propuesta metodológica del Taller de Plástica como el instrumento educativo que da cobertura a los elementos organizativos que tienen que utilizar los docentes en la infraestructura de sus programas**, en el marco de las unidades de aprendizajes. Pero nuestro Taller de Plástica **no excluye que pueda ser también usado como un centro de interés, o como el elemento aglutinante de un programa para actividades fuera del aula.** Claro que, en ambos casos, los temas deben atender a la conceptualización interdisciplinar, a

la globalidad, transversalidad o a la diversidad, principios básicos en la metodología propuesta.

También, el Taller de Plástica que proponemos es el espacio adecuado para desarrollar el lenguaje gráfico y es el espacio que debemos reorganizar en las aulas escolares, si aceptamos que este es un lenguaje más en el desarrollo curricular. Lo que significa crear infraestructuras idóneas para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle en un clima de integridad educativa.

El lenguaje gráfico se construye en cada uno de los escolares y se necesita desde las primeras edades, para que se pueda empezar con una exploración sencilla, analítica y avanzar progresivamente en el proceso, de menor a mayor dificultad. Del mismo modo que el arquitecto necesita un tiempo para formarse y poder hacer sus construcciones propias, que lo identifiquen entre otros, los escolares, en las primeras edades necesitan conocer y conocerse a sí mismos, jugar y experimentar con los recursos del lenguaje gráfico, para más tarde utilizarlos y poder expresarse con signos propios. De este modo, el lenguaje gráfico va cobrando en los más pequeños el rango de individualidad, y potencia a sus autores en la personalidad que desarrollan en el transcurso del espacio y tiempo de la escolarización.

El Taller de Plástica de nuestra propuesta metodológica **se diferencia** de otros talleres, en que:

- Cada taller aporta nuevos elementos al siguiente, principio básico de la investigación-acción.

- El taller es considerado como búsqueda de respuesta a la demanda educativa.

- En el Taller de Plástica empleamos una metodología activa, basada en los principios constructivistas del aprendizaje, que define la cientificidad en la que se fundamenta.

- El rigor científico del Taller de Plástica genera especialmente el carácter interdisciplinar que buscamos en los procesos creativos y en los procesos de enseñanza.

- Este Taller de Plástica se plantea con el principio de la acción organizada, al estilo de la que existía en los talleres del Renacimiento, que con gran acierto desarrollan las Escuelas Infantiles del “Comune Di Reggio Emilia”, y que es consecuencia de una adaptación a la sociedad y cultura del momento.

- El Taller de Plástica que planteamos surge tanto por una necesidad curricular como social y cultural. Supone una continua adaptación a la estructura organizativa de los programas escolares y a la formación docente.

VII.1.2. CONCEPTOS METODOLÓGICOS

Durante nuestra experiencia observamos que en la continuidad y desarrollo del "Taller de Plástica" se iban cubriendo expectativas que preveíamos, las cuales surgían en un proceso de generalización hasta definirse tal y como presentamos a continuación:

<table>
<tr><td colspan="5">EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL TALLER DE PLÁSTICA</td></tr>
<tr><td rowspan="6">TRANSVERSALIDAD</td><td rowspan="6">ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</td><td colspan="2">Proceso de enseñanza aprendizaje
a través del entorno</td><td rowspan="6">EDUCACIÓN
INTEGRAL</td></tr>
<tr><td colspan="2">Adecuación metodológica de
los recursos del medio: Centro de interés</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Aprendizaje
significativo</td><td>Globalización</td></tr>
<tr><td>Interdisciplinariedad</td></tr>
<tr><td colspan="2">Investigación acción</td></tr>
<tr><td colspan="2">Articulación y desarrollo en el aula</td></tr>
<tr><td colspan="5">Proceso de la enseñanza - aprendizaje a través de la Educación Artística</td></tr>
</table>

EDUCACIÓN INTEGRAL

Defendemos la educación a través del Taller de Plástica, porque consideramos que es un valioso instrumento en el vasto campo de la enseñanza -aprendizaje de disciplinas tales como las agrupadas bajo el término genérico de Ciencias, Letras y Ciencias Humanas, y porque mediante el Taller de Plástica podemos conseguir una educación integral que debe partir de una concepción pedagógica adaptada a la peculiaridad del alumnado, teniendo en cuenta lo que en técnicas de aprendizaje se llama *enseñanza-individualizada*. Se trata de educar con identidad.

GLOBALIZACIÓN

La actividad expresiva en la infancia supone la globalización del pensamiento. Es importante y obligatorio que el profesorado se interese por el problema de la globalización, se inicie en el periodo de formación hacía una perspectiva de integración en el desarrollo curricular de la plástica puesto que los escolares son seres globalizadores por excelencia y porque sus actividades y aprendizajes educativos están siempre expresados y fundamentados en la globalización de sus conocimientos.

Globalizando los lenguajes con todos sus recursos expresivos se consigue una sucesión de experiencias distintas, y se obtiene un lenguaje más completo, más rico y global, sin amputaciones ni limitaciones. Pues el lenguaje oral, corporal, escrito o plástico formará parte de la experiencia siempre que el niño quiera o lo necesite. Por eso consideramos que el profesorado responsable de las distintas áreas debe proponer proyectos de trabajos globalizados desde sus materias para que, al estudiar el alumnado los distintos aspectos del currículo de la Enseñanza Obligatoria, se interese por ese carácter globalizador que a su vez genera y potencia la investigación-acción en el aula.

INTERDISCIPLINARIEDAD

El estudio del entorno proporciona numerosos ejemplos de análisis y de investigación en los que se puede participar desde las distintas áreas. Los centros de interés que deben tenerse en cuenta en el desarrollo de la Educación Plástica, son mucho más interesantes y provechosos si son trabajados desde diferentes materias que configuran el currículo.

El Taller de Plástica aplica una metodología y unos contenidos que le son propios e indispensables, pero al mismo tiempo busca puntos de contacto con otras disciplinas, en las que este interés por la *interdisciplinariedad* se traduce en programaciones y trabajos conjuntos de las diferentes áreas que componen el currículo de la Enseñanza Obligatoria.

Por considerar una justificación de lo expuesto, creemos conveniente plantear aquí algunos puntos hacia donde debemos conducir la estructura de una propuesta metodológica interdisciplinar como la que nosotros defendemos en nuestro Taller de Plástica. El profesorado debe:

- Adquirir unos conocimientos específicos de las materias que intervienen en la programación de todas las actividades de la unidad de aprendizaje.

- Desarrollar la capacidad de invención en recursos de expresión y comunicación.

- Alentar el trabajo en grupo en estas actividades.

- Esquematizar los conocimientos pertenecientes a las distintas materias.

- Adquirir técnicas de organización y planteamiento en la elaboración de las actividades interdisciplinares.

- Obtener una visión de conjunto de las técnicas y procedimientos apropiadas para desarrollar las actividades.

La interacción indudable de la Plástica con otras disciplinas obliga a una enseñanza abierta, que no se limita a teorizar y que da al futuro profesorado la oportunidad de comprender el proceso y evolución del alumnado. Es algo más que memorizar conocimientos, es conocer el contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje y la estructura cognoscitiva del alumnado de Educación Infantil y de Primaria. Por consiguiente, la experiencia interdisciplinar en el aula implica hacerse eco de la capacidad globalizadora del niño que es una realidad que siempre el niño asume, un compromiso “global” en todos sus actos que pone en juego todas sus capacidades expresivas. Se trata sólo de unir lo que nunca en el niño ha estado separado. Dado que el niño no percibe la realidad a trozos, por elementos, sino que la ve como un todo, los planteamientos didácticos deben seguir esta pauta.

VII.1.3. OBJETIVOS DEL TALLER DE PLASTICA

Los objetivos del Taller de Plástica tratan de desarrollar los aspectos que propugna la educación integral, que a modo de síntesis recogemos en el siguiente cuadro:

ASPECTOS PARA UNA EDUCACIÓN INTEGRAL	El conocimiento de su propio cuerpo y sus posibilidades de acción
	Las relaciones con los demás a través de las distintas formas de expresión y comunicación
	La observación del entorno natural y social
	La progresiva adquisición de autonomía en actividades habituales

Los objetivos que debe conseguir el profesorado en formación inicial y permanente mediante la instrumentalización del Taller de Plástica quedan establecidos en función de las capacidades que ha de adquirir en torno a tres ámbitos:

- De conocimientos
- De habilidades y destrezas
- De apreciación

En realidad, vienen a ser las grandes metas del proceso de enseñanza-aprendizaje que el profesorado de Educación Infantil y de Primaria debe tener presente durante su trabajo en las aulas. Nuestra propuesta metodológica combina los tres ámbitos de las capacidades con los aspectos relativos a una educación integral, de manera que en relación a estos ámbitos formulamos los correspondientes objetivos didácticos:

❖ DEL ÁMBITO CONOCIMIENTOS	➢ Conocer qué es un Taller de Plástica y la aplicación en la Escuela. ➢ Conocer los planteamientos metodológicos adecuados para los talleres en Educación Infantil y Primaria. ➢ Conocer la organización y funcionamiento del taller en la Educación Infantil y Primaria. ➢ Aprender de los recursos que nos permitan la mejor aplicación de cada una de las técnicas. ➢ Saber utilizar los recursos para potenciar las destrezas psicomotrices en el campo de la Educación. ➢ Conocer desde una perspectiva psicopedagógica, la manipulación, la exploración y la utilización de los materiales adecuados a cada nivel escolar. ➢ Saber adecuar las técnicas y materiales al desarrollo de los trabajos que se realicen. ➢ Conocer los temas específicos relacionados con los niveles de Educación Infantil, Primaria para la orientación en el montaje de talleres de Plástica en los Centros de Escolares. ➢ Saber aplicar los conocimientos adquiridos a la Educación Infantil y Primaria. ➢ Conocer las normas básicas que rigen toda composición plástica. ➢ Conocer las distintas técnicas, métodos y utensilios utilizados en la Expresión Plástica.

❖ DEL ÁMBITO HABILIDADES Y DESTREZAS	➢ Desarrollar a través de los Talleres de Plástica una enseñanza más activa, más práctica y más sugerente. ➢ Llegar a conseguir la familiarización con los materiales en un medio natural de expresión. ➢ Hacer realizaciones técnicas similares a aquellas que luego serán empleadas por los niños. ➢ Desarrollar los recursos creativos y tecnológicos para su utilización en la Educación Infantil y Primaria. ➢ Utilizar y experimentar con técnicas diversas ➢ Adquirir los recursos y destrezas psicomotrices básicas. ➢ Buscar y recrear el ritmo compositivo, el movimiento gráfico, etc. ➢ Desarrollar la creatividad partiendo de interpretaciones del natural. ➢ Desarrollar la creatividad a partir de los hallazgos casuales. ➢ Intentar que el alumnado durante el curso, ejercite y forme su sensibilidad mediante un equilibrio entre las enseñanzas teóricas y prácticas. ➢ Preparar a los futuros profesores de Educación Infantil y Primaria para que planifiquen y gestionen los talleres de Plástica, donde el alumnado podrá expresar sus pensamientos, sentimientos y percepciones.

❖ DEL ÁMBITO APRECIACIÓN	➢ Conseguir que el futuro docente sea capaz de obtener modificación de conducta en el aula valiéndose de las posibilidades de concentración y relajación que generalmente ofrece la resolución de un problema gráfico. ➢ Respetar las producciones propias y las ajenas. ➢ Hacer que el alumnado universitario llegue a interesarse por el taller de Plástica por su capacidad globalizadora y por su gran poder metodológico dentro del aula de Educación Infantil y Primaria.

VII.2. FUNDAMENTOS

Como hemos mencionado en el capítulo III, en nuestras bases didácticas han influido autores de la Escuela Nueva, y en particular nos identificamos con diversos aspectos del pensamiento de Rousseau, que sintetizamos en el siguiente párrafo:

> ”quiero que no tenga otro profesor que la naturaleza, ni otro modelo que los objetos; que tenga ante los ojos el original mismo y no otro papel que lo representa; que garabatee una casa ante una casa, un árbol ante un árbol, un hombre ante un hombre, a fin de que se acostumbre a ver bien los cuerpos y sus apariencias, y no a tomar imitaciones falsas y convencionales, por imitaciones verdaderas. Tampoco le dejaré que dibuje nada de memoria, a falta de objetos, hasta que, a fuerza de observaciones, se imprima en su imaginación la forma exacta de los mismos, por temor a que altere el conocimiento de las proporciones y el gusto por las bellezas naturales, sustituyendo la verdad de las cosas por figuras extrañas y fantásticas... Esto es lo que yo me propongo a conseguir, y mi intención no es tanto que sepa imitar los objetos como que los conozca; prefiero que identifique una hoja de acanto y que dibuje menos bien la de un capitel*”.*

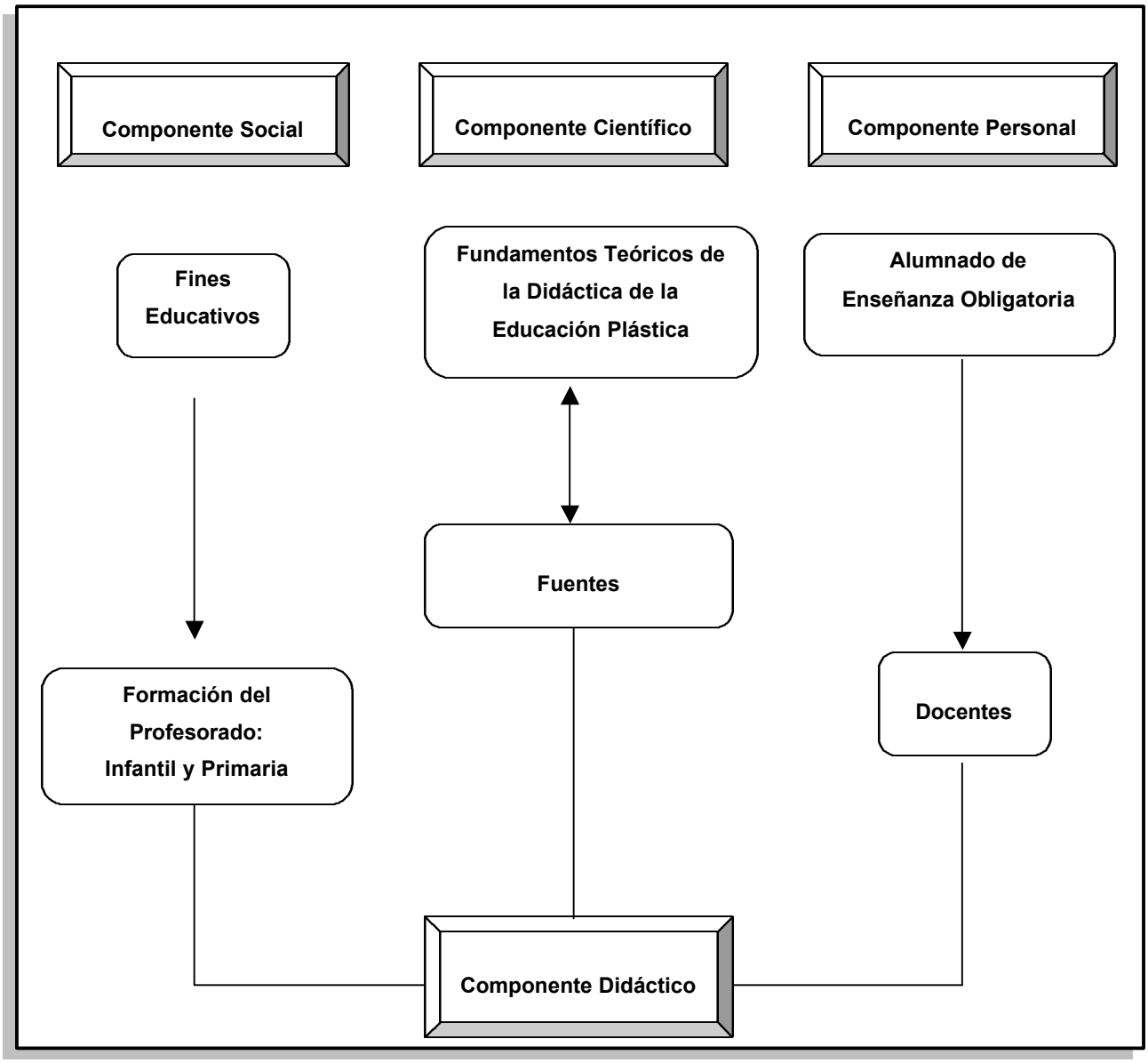
En nuestro trabajo proponemos un proceso didáctico mediante el lenguaje grafico en Educación Infantil y Primaria a través de talleres que desarrollan procesos creativos en un marco de coordinación globalizadora e interdisciplinar, cuya finalidad es la educación a través del Arte.

El futuro maestro debe introducirse en el conocimiento del medio artístico que rodea al entorno infantil, en el medio natural y en el patrimonio cultural, experimentar en los procedimientos y profundizar en las técnicas. Todo ello antes de enfrentarse a situaciones de enseñanza-aprendizaje con el alumnado.

La Didáctica de la Plástica debe ser diferente a las de otras disciplinas escolares. Porque consideramos que el desarrollo del área de Expresión Plástica se puede abordar de dos maneras, como un lenguaje gráfico más dentro del currículo, o como un instrumento globalizador de las demás áreas de la Enseñanza Obligatoria. Se puede decir que la Plástica, al ejercer el papel de un Lenguaje, reafirma la figuración gráfica fundamentalmente en el contexto infantil.

El método didáctico que empleamos para desarrollar el lenguaje gráfico se diversifica en contextos diferentes: el medio natural, el patrimonio arquitectónico, la escultura, la pintura, la literatura, etcétera.

La propuesta educativa y sus interrelaciones se expone en el siguiente cuadro y queda representada por los componentes básicos que la configuran. Se indica la influencia de un elemento respecto a otro, mediante una flecha. Sólo se tiene en cuenta las dependencias más relevantes y útiles para la comprensión de la dinámica del proceso del modelo en estudio.


Componente Social
Componente Científico
Componente Personal
Fines Educativos
Fundamentos Teóricos de la Didáctica de la Educación Plástica
Alumnado de Enseñanza Obligatoria
Fuentes
Formación del Profesorado: Infantil y Primaria
Docentes
Componente Didáctico

En la primera columna se reseña los elementos del **componente social**: fines educativos y formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria. El componente social se toma en consideración a través del análisis de Formación del Profesorado de los Centros Universitarios de dichas especialidades del título de maestro y del significado e importancia de la Educación Plástica en los Planes de Estudios y de las observaciones sobre la necesidad de formación respecto a la materia que tiene el profesorado en formación inicial.

En el segundo componente se incluye también los elementos: Fundamentos teóricos de la didáctica de la Educación Plástica y fuentes de conocimiento, bases que realmente confirman a nuestra propuesta. Éstas son extraídas de, las aportaciones hechas por los autores que fundamentan la teoría del concepto de Didáctica de la Expresión Plástica, ambas constituyen el **componente científico** de nuestra propuesta.

Igualmente, en el tercer componente, **el personal** se señalan los elementos: alumnado de la **enseñanza obligatoria** y docentes, en nuestro caso alumnado y profesorado en formación, de Educación Infantil y Primaria.

El modelo que se propone integra estos componentes básicos de la propuesta educativa en la metodología de la investigación y constituye un eficaz instrumento de interconexión entre la investigación en dos facetas: proceso de creación personal y proceso didáctico, y la practica educativa, siendo la investigación un elemento dinamizador y de retroalimentación de la propuesta educativa.

Nuestra propuesta se fundamenta en supuestos metodológicos diferentes donde conjugamos aspectos de métodos clásicos con técnicas de vanguardia, y en medio de un aprendizaje significativo.

VII.3. BASE FORMATIVA DEL PROFESORADO

Anteriormente se decía que la sociedad confía al enseñante la transmisión de los conocimientos y las técnicas de nuestra civilización a las nuevas generaciones, así como proporcionar los valores de nuestra cultura y el desarrollo de las posibilidades sensoriales, motrices, intelectuales, afectivo-emocionales, sociales, etc. del alumnado. El profesorado debe ser pues el agente transmisor de los conocimientos culturalmente organizados conseguidos a lo largo de la historia social, y tiene la misión de favorecer al máximo dicho desarrollo en su alumnado.

En la formación del maestro por tanto, se debe partir de garantizar la adquisición de unos conocimientos científico-culturales y profesionales, y la preparación adecuada para asumir la responsabilidad que la sociedad le confía. Todo, en el marco del respeto y de ser capaz de potenciar las actitudes críticas y constructivas.

La doble función que se le encomienda al profesorado requiere que, en su preparación, se cumplan una serie de exigencias respecto a los **conocimientos** que debe poseer, al desarrollo de su **competencia profesional** y a su **formación personal**. Los tres aspectos están íntimamente relacionados entre sí, y vamos a exponerlos más detalladamente:

CONOCIMIENTOS

- Debe ser capaz de interrogarse sobre los hechos, dudar, tener curiosidad, y en consecuencia mostrarse activo en la construcción del propio conocimiento, planificando su proceso de aprendizaje.

- Es preciso que estudie las aportaciones culturales de la comunidad en que viven él y su alumnado.

COMPETENCIA PROFESIONAL

- El docente debe ser consciente del papel social e institucional de la escuela y asumir que es el responsable del proceso educativo.

- Ha de reconocer como campo de acción no sólo la clase, sino la escuela y el sistema educativo en general.

- Es preciso que conozca a su alumnado, su desarrollo, sus posibilidades, sus diferencias individuales y el origen de las posibles dificultades ante la formación integral.

- Será capaz de planificar su proyecto docente, partiendo del marco curricular que atienda a las características de desarrollo del alumnado y a las demandas y necesidades de la sociedad.

- Evaluará todo el proceso ajustando sus criterios y actuaciones de manera continuada.

FORMACIÓN PERSONAL

- Ha de tener una actitud crítico-constructiva que permita plantearse la idoneidad de los valores que ha de transmitir.

- Ha de tener una actitud participativa, activa e investigadora en la construcción del propio conocimiento que facilite una postura científica, no dogmática, respetuosa para con otras ideas y otras culturas.

- Ha de tener una actitud de exigencia en el trabajo, interesarse por los resultados del mismo y por mantener una formación permanente.

VII.3.1. NÚCLEO FORMATIVO

Está claro que en materia educativa nos podemos aproximar a conocer las causas de los aprendizajes, pero es difícil estudiarlas de manera aislada ya que generalmente una sucede a la otra o se presentan coordinadas entre sí, y con todo, consideramos adecuado estudiarlas mediante cuatro grupos que a continuación indicamos:

LENGUAJE GRÁFICO
CONDUCTA INFANTIL Y DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO
MEDIO NATURAL Y SOCIAL
MEDIO ARTÍSTICO

Estos son los núcleos formativos que consideramos imprescindibles en la formación de un perfil del profesorado que demandamos para impartir las enseñanzas en Educación Infantil y Primaria. Presentamos el contenido de cada uno de los grupos distribuido en los objetivos que hay que conseguir, cuyas consideraciones y finalidades contribuirán a diseñar el modelo docente que estamos necesitando para una educación integral a través del medio.

LENGUAJE GRÁFICO	CONSIDERACIONES Y FINALIDADES
	• Adquirir un enfoque global de conocimiento práctico de lo que es el dibujo del niño, así como de su expresión y comunicación gestual. • Instruirse sobre la naturaleza de conceptos gráficos sobre su proceso y desarrollo y sus relaciones con la educación. • Hacer que conozcan la importancia de la selección de estímulos y de la organización perceptiva para la correcta asimilación de contenidos gráficos. • Estudiar las pautas comunes que nos indican el estadio de desarrollo gráfico infantil tanto desde el Campo de Psicología (Arnheim), como de la Plástica (Luquet, Lowenfeld) que dieron lugar a la determinación de etapas evolutivas del desarrollo gráfico. • Saber qué recursos didácticos se utilizan para la motivación en cada una de las etapas del desarrollo gráfico.

CONDUCTA INFANTIL Y DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO	CONSIDERACIONES Y FINALIDADES
	• Concebir la conducta del niño como un proceso que tras la recepción sensorial se selecciona (atención), se toma conciencia de ella (percepción), se retiene y evoca (memoria), se categoriza (pensamiento), se transmite (lenguaje), se comprende (inteligencia), se potencia (creatividad) y se integra (personalidad). • Tener capacidad de comprensión y sensibilidad suficientes para tratar de familiarizarse, aprendiendo adecuadamente cuáles son los rasgos típicos del dibujo del educando, y cómo cambian estos rasgos según edad, carácter, reacciones y tendencias psico-afectivas. • Saber que los escolares no deben ajustarse a unos cánones que sólo tienen en cuenta la destreza de ejecución. • Aprender a dar posibilidades para que el alumnado se exprese libremente. • Inculcar al futuro maestro que una de las más importantes tareas educativas es la de motivar al niño y saber cual es el momento de sugerir temas o actividades. • Dar a conocer técnicas y estrategias interdisciplinares adecuadas, para que se realice con éxito la motivación en el aula.

	CONSIDERACIONES Y FINALIDADES
MEDIO NATURAL Y SOCIAL	• Hacer que comprendan la importancia que tiene para su futura profesionalización, las influencias atribuidas a los diferentes ambientes y cómo éstas influyen en la labor docente. • Saber entender las variables que inciden en el profesorado en formación, procedentes del medio social, a fin de conseguir logros en el proceso de la educación artística. • Hacer que el futuro profesorado investigue desde la perspectiva psicopedagógica, sobre la manipulación, la exploración y la utilización de materiales artísticos apropiados en base a la posibilidad de entrar en contacto con el alumnado desde el inicio de la escolarización. • Que el profesorado ante el contacto con la realidad tome una actitud positiva ante las dificultades y escasos recursos que tiene aún hoy la Educación Infantil y Primaria. • Hacer que se considere la interpretación de la naturaleza como un modo para desarrollar la creatividad. • Obtener métodos enfocados a la Educación Infantil y Primaria, rápidos y eficaces de sensibilización hacia los valores estéticos. • Obtener a través de la estética el concepto crítico en el individuo. • Saber y entender que la expresión plástica en la escuela debe ser una actividad globalizadora y valerse de la misma para transmitir ideas y conocimientos así como para vivenciar sus relaciones afectivas, sus relaciones con el medio y sus relaciones sociales.

	CONSIDERACIONES Y FINALIDADES
MEDIO ARTÍSTICO	• Alcanzar un nivel de conocimiento artístico que permita considerar que el arte no es solo una actividad recreativa e instructiva en sí misma, sino que está ligado a un proceso natural perceptivo, intuitivo, intelectivo, recreativo y de comunicación. • Lograr que el futuro profesorado comprenda que en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación artística se genera también en los educandos un aumento de conocimiento científico. • Hacer que se reconozca el área de Educación Artística en un proyecto de centro como el hilo conductor para alcanzar objetivos tan importantes como pudieran lograr otras áreas. • Dar a conocer que el concepto de “interdisciplinariedad” que se concede a esta área es manifiesto como en las otras que integran el currículum de Educación Infantil y Primaria del sistema educativo actual.

VII.3.2. PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Nuestra intención es concebir el proceso de enseñanza aprendizaje de modo generalizado, pensando en dos vertientes que dependen recíprocamente una de la otra. Nuestra propuesta es de carácter instruccional y técnico que intenta potenciar las facultades perceptivas y creativas naturales del profesorado en formación inicial y fomentar en él, un sentimiento de familiaridad con la materia, en cuanto a conceptos, actividades y utilidad se refiere, todo ello partiendo de una nueva visión de la Plástica. Aspecto didáctico que atiende al mundo creativo de los educandos y a su evolución, con el que deberán de conectar los alumnos tanto en el sentido conceptual como metodológico.

Pensando en un desarrollo real del proceso de enseñanza-aprendizaje para la formación del profesorado de Educación Infantil y de Primaria, hemos tenido presente, principalmente, la adecuación de contenidos y actividades a las necesidades del alumnado, y se ha estructurado también, teniendo en cuenta la legislación vigente. Podemos decir que el tratamiento que damos a esta propuesta tiende a:

La formación del profesorado, favoreciendo su evolución en el proceso de la enseñanza-aprendizaje

Al estudio y comprensión de los dos aspectos pedagógicos :

Conceptual
Metodológico

Al desarrollo y justificación del mismo proceso de enseñanza aprendizaje

En los últimos años, la educación a través de la Plástica ha sufrido una radical evolución. Ya no interesa educar en un sistema de adquisición de conocimientos meramente teóricos; ahora se busca una educación de carácter

activo, donde el peldaño fundamental es sentir la participación de la materia y desde la propia expresión hacer que los educandos se sientan protagonistas de la actividad creativa y educativa que, a la vez proporciona verdadero placer y contribuye al desarrollo de la personalidad.

Esto lleva implícito aspectos como los que reseñamos en el siguiente cuadro:

OBSERVACIÓN	• Formas, tamaño, color, texturas, relaciones espaciales, términos, situaciones, etc.
TRANSMISIÓN DE SENSACIONES	• Por medio de la imagen gráfica, volumétrica y simbólica.
COORDINACIÓN MENTAL Y MOTORA	• Adquisición de destrezas. Firmeza en el trazo. Seguridad en la ejecución. Ejecución del pensamiento.
ABSTRACCIÓN	• Simplificación de los temas en función de su estructura fundamental. Visión espacial.
INTERPRETACIÓN	• Aportación de variantes sugeridas por imágenes reales y mentales.

VII.3.3. PROGRAMA FORMATIVO

La formación del profesorado constituye uno de los núcleos básicos del sistema educativo. Ellos van a determinar en gran parte la calidad de la enseñanza, y llevarán sobre sí la responsabilidad de la aplicación de las nuevas directrices pedagógicas, de la reforma de los currículos, etc. Esta formación ha de contemplarse como un proceso continuo, activo y permanente y cuyo objetivo no es únicamente proporcionar un bagaje cultural, sino formar profesionales de la enseñanza, teniendo en cuenta que una de las funciones fundamentales de los centros universitarios para la formación del titulo de maestro es la de "enseñar a aprender", entendiendo el aprendizaje como descubrimiento, logrando así una escuela más formativa que instructiva, que posibilite a todos los niños el ser personas con autonomía y con capacidad de resolver los problemas reales de cada día. Todos sabemos que mejorar la formación de los maestros es un reto que tiene planteada la sociedad y la universidad actual.

Bajo esta perspectiva, consideramos que la actuación del maestro debe encaminarse hacía el desarrollo global de la personalidad del alumno, tanto en el plano intelectual y expresivo como en los aspectos afectivos, sensoriales y relacionales.

A modo de resumen puede decirse que los aspectos más relevante son:

- Ayudar al niño en la maduración de su proceso de pensamiento, favoreciendo la generalización, abstracción y el sentido crítico. Debe ayudársele también a conseguir una seguridad personal a través del reconocimiento de su propiedad identidad y la aceptación de sus posibilidades y limitaciones, a controlar sus emociones, a expresar sus necesidades, a comunicarse con los niños y con los adultos.

- Crear situaciones adecuadas para el aprendizaje. El maestro es un mediador de la cultura, y debe saber adaptar su transmisión a la edad, el

nivel y las necesidades de los alumnos. Por ello, debe poseer una formación artístico-plástica y profesional adecuada, al mismo tiempo que una actitud investigadora que le permita dar soluciones a los problemas de aprendizaje de los alumnos.

- Trabajar en equipo en su escuela. El maestro debe ser consciente de que forma parte de una institución escolar determinada, por lo que debe tener una actitud participativa y crítica y trabajar conjuntamente con los demás maestros.

- Conocer el entorno natural, social y cultural próximo al alumno. Cada escuela se encuentra en un medio concreto y es tarea del maestro contribuir a la formación de ciudadanos libres y críticos, conscientes y conocedores de su entorno y arraigados en él.

Como observamos, estos presupuestos sobre las funciones más relevantes del profesorado de enseñanza obligatoria se traducen en considerar que su formación inicial debe tender a una formación integral, que le permita ser, ante todo, un verdadero guía. Esta formación integral se puede resumir en tres apartados fundamentales:

- Una formación científico-cultural que garantice el dominio de las técnicas de expresión y comunicación y una metodología de aplicación científica:

<table>
<tr><td rowspan="3">FORMACIÓN CIENTÍFICA</td><td rowspan="2">Científico /Cultural</td><td rowspan="2">Dominio</td><td>Conocimiento artístico</td></tr>
<tr><td>Conocimiento interdisciplinar</td></tr>
<tr><td>Técnicas de expresión y comunicación</td></tr>
<tr><td></td><td>Metodología</td><td></td><td>Aplicación científica</td></tr>
</table>

- Una formación personal desarrollada en torno a una serie de capacidades y actitudes entre las que cabe citar:

FORMACIÓN PERSONAL	Capacidades	De análisis y síntesis
		Para captar y percibir el entorno
		De crítica y autocrítica
	Actitud	Abierta, innovadora, comunicativa, participativa

- Una formación profesional que permita que el profesorado en formación:

FORMACIÓN PROFESIONAL	Disponga	de la suficiente información teórica y capacitación práctica que le permita iniciarse en la tarea docente con una aceptable idoneidad.
	Posea	los suficientes recursos técnicos y metodológicos que lo habiliten para la docencia en su nivel.
	Conciba	los conocimientos y técnicas adquiridos como algo inacabado y que necesita una permanente actualización.
	Conceda	gran importancia a la tarea investigadora, como medio de orientación, progreso y renovación en el campo de la enseñanza.
	Actúe	con sentido crítico en el campo de su competencia y dé respuestas originales a los interrogantes que el ejercicio de la profesión plantea.
	Adquiera	las actitudes ético-profesionales que orienten su comportamiento ulterior.
	Contribuya	junto con los demás miembros de la sociedad, a la construcción de una sociedad que posibilite al hombre el ejercicio de su libertad al servicio del bien común.

En este modelo de formación integral del área de Expresión Plástica atendiendo a lo anteriormente señalado, cabe distinguir estos tres aspectos:

- El científico, que proporcionará unos conocimientos básicos de la Educación Plástica.

- El de formación personal desarrollada en torno a capacidades y actitudes hacía la Plástica.

- El profesional, que contempla la didáctica aplicada a la enseñanza obligatoria.

Esta formación globalizada debe ser la base común a todos los docentes para ejercer su labor profesional en los Ciclos Primero y Segundo de Primaria, cualquiera que sea la formación de profesor especialista o generalista elegido.

La formación globalizada es una propuesta para el profesional de Educación Primaria y debería tener como obligatorias las asignaturas de Expresión Plástica y Didáctica de la Expresión Plástica de las etapas respectivas para todas las especialidades.

Se proporciona al profesorado los conceptos, técnicas e instrumentos educativos necesarios que le permitan informar al alumnado de Educación Infantil y Primaria orientar y evaluar con éxito el proceso de enseñanza aprendizaje de los mismos en las edades (3-12 años), para que se consolide una calidad profesional en su actuación.

No obstante, proponemos para un programa formativo de cuatro años como más idóneo, tal y como se recoge en el cuadro siguiente:

LA DURACIÓN DE LOS ESTUDIOS EN AÑOS	Primero	Formación básica contemplando el aspecto científico-cultural y psico-pedagógico.
	Segundo	Se desarrollarían las didácticas de las diferentes áreas correspondiente a los Ciclos Inicial y Medio.
	Tercero	Desarrollo de la especialidad
	Cuarto	Prácticas

Nuestro programa formativo se adapta a las condiciones de precariedad de los planes actuales y pretende incentivar y fomentar capacidades intelectuales y creativas, lo que es siempre una tarea compleja. Tal tarea, dentro de un proceso educativo, presupone lograr el ajuste necesario entre el nivel de comprensión y asimilación del propio alumno, que a su vez, es la parte activa del proceso.

VII.3.3.1. EJEMPLO DE PROGRAMA PARA LA FORMACIÓN INICIAL

Vamos a facilitar un ejemplo de los elementos básicos de un programa de formación inicial. Recuérdese que la función del educador es primeramente receptiva. El niño comunica gustos, afectos y vivencias por medio del lenguaje oral, el gráfico y el corporal-gestual. Una vez efectuado este primer paso, el proceso formativo dependerá del método programado por el educador y que éste debe centrarse en la claridad y en la sinceridad.

CLARIDAD	• Orientaciones consecuentes con su proceso evolutivo • La receptividad es fundamental al plantear las actividades. Si observa apatía, la motivación como estímulo, no es correcta. • El niño como ser activo necesita expresar y demostrar que recibe la información y la acepta. Cuando la transfiera, incorporará su interpretación y se hará parte de esta vivencia.
SINCERIDAD	• Codificar unas pautas de conducta. • Libertad fundada en la propia del grupo. • Orientación y estimulación.

Este programa para la formación inicial se concreta en los apartados siguientes:

I. LA SENSIBILIZACION ESTETICA.

I.1. El conocimiento artístico y la sensibilización estética.

I.2. Desarrollo de la sensibilidad estética durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la etapa infantil.

I.2.1. Temas transversales (Diseño Curricular Base de Educación Infantil) que potencie la sensibilidad estética en el niño.

I.3. Aspectos cognitivo-afectivos y relacionales implicados en las actividades artístico-plásticas del niño.

I.3.1. El niño en el conocimiento de su propia imagen y la de los demás.

I.3.2. Centros de interés que enriquecen el conocimiento artístico-infantil.

I.4. Los procedimientos artísticos en la edad infantil (pintura, modelado, dibujo) y el desarrollo de la sensibilidad estética.

I.4.1. Conocimiento, respeto, protección y conservación de sus propias obras artísticas y de los demás.

II. PROCESOS DE SENSIBILIZACION HACIA EL ARTE Y LA NATURALEZA.

II.1. Percepción ecológica del color.

II.1.1. El color en las manifestaciones plásticas populares:

Carnaval y disfraces.

Navidad y costumbres populares.

Corpus Christi y los tapices en la calle.

II.2. El medio físico natural y su implicación en el desarrollo de procedimientos artísticos.

II.2.1. La calle, visitas y paseos.

II.2.2. La excursión y el entorno.

II.2.3. El entorno y el estudio de otros medios pictóricos, manchas y soportes. Alternativas para su práctica en el preescolar.

II.2.4. Programaciones previas a la salida.

II.3. El paisaje y el arte.

II.3.1. La obra de arte en la etapa infantil.

II.3.2. El museo en el aula de preescolar.

II.3.3. Modalidades y procedimientos museísticos adaptados a la etapa infantil.

II.3.4. El museo en el proyecto de centro para la etapa infantil.

II.3.5. Admiración y respeto por la obra de Arte. Protección y conservación del medio cultural y social.

III. MORFOLOGÍA DEL COSMOS. LOS MATERIALES DEL COSMOS.

III.1. Integración espacial y la observación en el Análisis del medio.

III.1.1. Selección de estructuras, según sus Características:

Fibra natural, madera.

Tierra, arena, piedra.

III.1.2. Cromatismo y textura.

III.1.3. Escalas y seriaciones cromáticas o texturadas.

III.1.4. Modalidades e influencias de las estructuras en el desarrollo visual y táctil.

III.2. Configuración material y formal de las estructuras del medio:

Aspecto geométrico y configuración orgánica.

III.2.1. Cualidades de las estructuras entre sí:

Tamaño, peso, fluidez.

III.2.2. Otros materiales de hallazgo:

Papel y material textil.

Cartón y madera.

Cristal y plástico.

III.2.3. Posibilidades de reciclar .Procedimientos.

III.2.4. Material complementario para procedimientos plásticos, extraídos del medio natural:

Colas de contacto.

Lacas y barnices.

Soportes y pigmentos.

III.3. El reconocimiento del entorno por el niño y la interpretación del mismo.

III.3.1. Adaptación del reciclaje de materiales en función del desarrollo de la capacidad creativa del niño.

III.3.2. Desarrollo de la capacidad de Análisis y selección.
III.3.3. El dominio espacial y el desarrollo de la capacidad psicomotriz.

IV. COMUNICACIÓN, CREACIÓN, MAQUETACIÓN Y DISEÑO.
IV.1. Concepto concreto de las estructuras formales en el espacio.
IV.1.1. Percepción del concepto de espacialidad y de volumen. Su estudio mediante la obra de arte y las corrientes artísticas.
IV.1.2. Construcciones móviles y estables.
IV.1.3. Agrupaciones: marco lineal, encastrado, interpenetraciones, repeticiones y superposiciones.
IV.2. Relación de la forma respecto al tamaño y proporción con el medio.
IV.2.1. Disminución y ampliación de tamaños.
IV.3. Comparación entre formas: igualdad, semejanza y simetría.
IV.4. Realismo y realidad.
IV.4.1. Análisis de la imitación en las interpretaciones plásticas del niño.
IV.4.2. Periodo de realismo en el niño y su prolongación a otras fases del desarrollo infantil.
La figura humana, caricatura, retrato, máscara, escenificación,...
IV.4.3. Otras actividades en función del desarrollo de habilidades básicas en el niño, que potencien el conocimiento de si mismo y del espacio.
IV.4.4. Estudio del concepto de la espacialidad en la infancia.

V. PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS ARTÍSTICAS. SOPORTES.
V.1. Conocimiento y utilización de técnicas de fácil adaptación al Preescolar y al Primer Ciclo de Primaria.
V.1.1. Tizas, ceras duras y blandas. Lápiz de color.
V.1.2. Pinturas de preparación doméstica:
Témpera y gouche.
Dactilopintura (maicena).
Pinturas grasas (aceite común, vaselina,...).
V.1.3. Características. Soportes. Fórmulas para la preparación de pinturas.
V.2. Propuesta del procedimiento "la aguada" para desarrollar en las aulas de cuatro a ocho años.

V.2.1. Coloraciones con el agua y pigmentos. Peculiaridades.
V.2.2. Cola y pigmentos líquidos. Soportes. Características.
V.2.3. Tierras de color, cola y agua. Soportes. Características.
V.2.4. Imprimaciones de soportes. Recursos para la práctica de procedimientos:
Superposiciones de manchas.
Reservas de blanco.
Veladuras y transparencias

VI. ACTIVIDADES Y RECURSOS DIDÁCTICOS
VI.1.Actividades del profesor.
VI.1.1. Materiales de uso en el aula para el desarrollo de los contenidos:
Pizarra y proyector de transparencias.
Proyector de diapositivas y retroproyector de cuerpos opacos.
Cintas de video de actividades realizadas por alumnos de otros cursos.
VI.2. Actividades del profesor y del alumnado con niños de cuatro a ocho años.
VI.2.1. Visitas a centros de enseñanza obligatoria de La Laguna:
Colegio Público La Aneja.
Colegios Públicos Anchieta I y Anchieta II.
Colegio Público Nuestra Señora del Coro.
VI.2.2. Los materiales y la programación. Previa configuración en clase con la propuesta siguiente:
Fase 1. Diagnóstico-motivación. (Por qué , cómo, cuándo, dónde?
Fase 2. Información-descubrimiento. Fuentes bibliográficas.
Fase 3. Comunicación y expresión: dibujar, modelar, pintar.
-Fase 4. Evaluación continua y formativa.
VI.3. Actividades del alumnado. Investigación personal.
VI.3.1. Experimentación sobre procedimientos artísticos bi y tridimensionales relacionados con el material propuesto en clase: previos estudios, bocetos, esquemas.
VI.3.2. Presentación de las actividades en una carpeta. Los formatos de los soportes en din A3.
VI.3.3. Memoria explicativa en formato din A4 y mecanografiada sobre cada uno de los procedimientos realizados. Completar con la aplicación didáctica de cada

una de las técnicas experimentadas Para la aplicación didáctica se ha de tener presente las siguientes consideraciones y conocimientos de las necesidades educativas especiales más frecuentes en la etapa infantil:
Desarrollo de la percepción del mundo exterior y su relación con éste. Concepción global construida sobre lo vivido.
Desarrollo emocional y socio-afectivo.
La adquisición y desarrollo del lenguaje plástico.
La adquisición de hábitos y destrezas.

Desarrollo del programa en el marco de una metodología de taller

Desarrollamos aquí, la metodología de taller en el desarrollo del programa teórico ya mencionado:

I. Preparación de los materiales.
I.1. Fuentes bibliográficas.
I.1.1. Supuestos psicofisiológicos del niño (3-4años).
I.1.2.Monografías de pintores y escultores.
I.1.3. Proyectos (3-4años) conocidos y experimentados.

II. Visitas y salidas extraescolares.
II.1. Visitas informativas.
II.1.1. Obras pictóricas o escultóricas.
Museos o salas de exposiciones.
Calles, parques, plazas o jardines municipales.
II.1.2. Patrimonio arquitectónico y edificación.
Casco antiguo de La Laguna.
II.2. Visitas-Taller: Guarderías o Jardines de Infancia.
II.2.1. Estructuración de tareas a desarrollar antes de la visita ,durante y después de la misma.
Presentación y comentario histórico-artístico de cada una de las obras a visitar (antes).

Situación ante cada una de las obras (durante).
Recogida de datos , anotaciones escritas y dibujadas.
Realización de fotografías y de diapositivas.
Mesa redonda en el aula (después).
Vaciado de datos y Análisis de lo recogido.
Planteamientos de nuevos módulos artísticos: temas, materiales, procedimientos metodológicos, procedimientos artísticos, etc.
Adaptación de los nuevos módulos a las edades 3-4 años y según las orientaciones del DCB de Canarias.

III. Talleres con alumnado universitario: La plástica y el medio artístico (antes).
III.1. Preparación de cada monográfico para desarrollar y realizar con el grupo infantil.
III.1.1. Experimentación de procedimientos a emplear en cada unidad temática y por cada fase.
III.1.2. Organización de los materiales.

IV. Talleres con el grupo infantil (durante).
IV.1. Presentación y motivación: Primera fase.
IV.1.1. Medios audiovisuales, escenografía, carteles, etc.
IV.2. Exposición de la unidad temática: Segunda fase.
IV.2.1. Medios audiovisuales, escenografía , carteles , etc.
IV.3. Desarrollo del taller pigmento-agua: Tercera fase.
IV.3.1. Expresión plástica e interpretación artística.

V. Evaluación (después).
V.1. Análisis de cada una de las partes y de las fases.
V.2. Análisis del comportamiento del niño:
V.2.1. Nivel de receptibilidad, interiorización, asimilación e interpretación.

VI. Recopilación y elaboración de la presentación final de cada uno de los monográficos.
VI. A modo de conclusiones.

Ejemplo del desarrollo del programa:

TENERIFE CURSO 1994-1995 (OCTUBRE-NOVIEMBRE-DICIEMBRE-ENERO)
Profesorado en Formación de Educación Infantil
❖ Información acerca de las características de la propuesta didáctica de la asignatura optativa “La Plástica y el Medio Ambiente” • Contenido Teórico • Contenido Práctico • Adaptación de la propuesta al currículum de la etapa Infantil.
❖ Fijar con el profesorado el calendario de los seminarios prácticos y teóricos
❖ Formalización de cuestionarios • Opiniones acerca del área de plástica
❖ Información monográfica de los distintos centros de interés posibles de estudio con adaptación curricular para la educación de Infantil y de Primaria. • Prediseño • Diseño • Desarrollo ❖ Evaluación-Puesta en común

Consideraciones para la configuración de la Unidad de Aprendizaje

Consideraciones para la configuración de la Unidad de Aprendizaje.	La materia de estudio	o Visión general de la Plástica y enfoque que reciben en las etapas educativas que tratamos.
	Alumnado	o Diagnóstico de la dificultades del aprendizaje y tratamiento de las mismas. o Actividades: aprendizaje, iniciativas, auto evaluación. o Trabajos en equipo e individuales. o Conocimiento: motivaciones, actitudes, auto evaluación.
	Los medios didácticos	o Medios didácticos utilizados (libros, materiales, laboratorios, medios audiovisuales). o Medios didácticos actuales. o Utilización y valoración de los medios audiovisuales.
	La posibilidad de implementar el Taller de Plástica en el aula.	o Globalización o Interdisciplinariedad

Las clases prácticas se complementarán con visitas a Salas de Exposiciones de Obras de Arte: Paraninfo, Caja Canarias, Casa de la Cultura o salas particulares cercanas al núcleo universitario.

Las clases de síntesis o teóricas también se realizarán a nivel del grupo clase en el taller.

Esquema-guía para la presentación de la Memoria

INTRODUCCIÓN Y PRESENTACIÓN

- Figuración gráfica
- La figuración gráfica en las diferentes etapas educativas

TALLER DE PLÁSTICA:

- Sugerencias Metodológicas
- Elementos Organizativos: Centros de Interés,
- Elementos formales de la Disciplina y Objetivos
- Desarrollo de la propuesta de trabajo

TIPOS DE TALLERES:

- Rincón Taller
- Aula-Taller

EJEMPLOS DE TALLERES

- Siluetas
- El Papel
- La Superficie Escultórica: Pátinas y Policromías
- Nuevas Tecnologías en la Expresión Plástica
- Eugenio Salvador Dalí. Una Llama Viva

OBSERVACIONES Y CONCLUSIONES

VII.3.3.2. EJEMPLO DE PROGRAMA PARA LA FORMACIÓN PERMANENTE

EL programa de la formación permanente sigue los mismos principios y se construye a partir de una adaptación del programa de la formación inicial.

El programa se desarrolla en torno a los siguientes elementos de análisis y reflexión:

- La Educación Artística en Primaria. Instrumento para desarrollar el currículo en Educación Primaria:

- Revisión del Currículo de Educación Primaria según LOGSE

- Adaptación metodológica de procedimientos y técnicas artísticas para la construcción del Proyecto Docente y de las programaciones de aulas (tercer nivel de concreción).

- Relaciones con otras áreas del currículo de Educación Primaria.

Considerar el significado de las capacidades del área de expresión y comunicación en contenidos artísticos para la Educación Infantil:

- Considerar la programación anual de los temas transversales del currículo de Educación Infantil.

- Prolongación y conexión de los temas transversales desarrollados en Educación Infantil.

Adaptación a la etapa.
Utilización de los temas transversales.

- Desarrollo del proyecto docente en Educación Primaria.

A partir de las fuentes del medio popular y de obras de autores artísticos se extraen los temas transversales para su análisis y estudio. Situaciones que se recogen en el siguiente cuadro a modo de ejemplo:

FUENTES	TEMAS TRANSVERSALES	GENERAN
DEL MEDIO POPULAR (COSTUMBRES)	Patrimonio Arquitectónico Pigmentos naturales Pesca y cultivo Ecomuseo	EDUCACIÓN ESTÉTICA Y CULTURAL INTERÉS POR LA CONSERVACIÓN DEL MEDIO
DE OBRAS Y DE AUTORES ARTÍSTICOS (MUSEOS)	César Manrique Manolo Millares Conexión con la metodología empleada en José Aguiar	

Hemos de señalar que en este diseño de programa conviven en el mismo curso de formación el profesorado en activo de educación Infantil y Primaria.

El elemento de análisis y reflexión de partida es la Etapa de Primaria, para conectar luego con la Educación Infantil y regresar nuevamente a Primaria.

Fases formativas seguidas con el profesorado en activo de Educación Infantil y Primaria

SEGUIMIENTO DE SEMINARIOS				
FASES FORMATIVAS DE FORMACIÓN PERMANENTE	CONTEXTUALIZACIÓN	INTRODUCCIÓN	1º NIVEL	1º Selección de colegios para llevar la experiencia. 2º Realización de encuestas a los profesores de enseñanza obligatoria. 3º Conocer la oferta museística del entorno, mediante la adaptación de la obra de un autor
			2º NIVEL	1º Conocer qué temas del currículo pueden desarrollarse mediante la adaptación de un autor y de su obra. 2º Propuesta abierta con objetivos a conseguir. 3º Temporalización del desarrollo de fases de formación del profesorado ya comprometido. 4º Elaboración del programa con el profesorado para desarrollar con el alumnado de sus propias aulas. 5º (ANTES)Preparación de la actividad extraescolar y la simulación de la actividad en el aula. Desarrollo de talleres formativos .
		DESARROLLO		1º (DURANTE) Desarrollo de la actividad en el entorno elegido y comprobación de lo simulado.
		EVALUACIÓN		1º (DESPUÉS) Evaluación de la actividad extraescolar realizada. 2º Puesta en común con el profesorado comprometido sobre las actividades realizadas 3º Encuesta final 4º Conclusiones de donde se desprenderán otras alternativas didácticas para el desarrollo del currículo de Educación Infantil y de Primaria a través de la Educación Artística

Señalamos, igualmente, a título de ejemplo, el proceso de desarrollo del programa de formación con profesorado en activo de Educación Infantil y Primaria en Lanzarote que siguió el siguiente esquema, idéntico al implementado con el alumnado en formación inicial, salvo en los aspectos de contextualización:

Proceso de desarrollo del programa de formación con profesorado en activo

LANZAROTE CURSO 1994-1995 (MARZO-ABRIL-MAYO-JUNIO)
Profesorado en activo de Educación Infantil y de Primaria
❖ Información acerca de las características de la propuesta didáctica de la asignatura optativa "La Plástica y el Medio Ambiente" • Contenido Teórico • Contenido Práctico • Adaptación de la propuesta al currículum de la etapa Infantil y Primaria.
❖ Fijar con el profesorado el calendario de los seminarios prácticos y teóricos
❖ Formalización de cuestionarios • al profesorado: test de zona y test de actitudes • al alumnado de Enseñanza Obligatoria: materiales, técnicas y procedimientos artísticos
❖ Información monográfica de los distintos centros de interés posibles de estudio con adaptación curricular para la educación de Infantil y de Primaria. • Prediseño • Diseño • Desarrollo ❖ Evaluación-Puesta en común

VII.4. INSTRUMENTALIZACIÓN DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

Hemos de señalar, de entrada, que en el discurso, la referencia que hacemos para la instrumentalización metodológica del proceso de la Educación Artística en la Unidad Didáctica, es, en general, referida al alumnado de Infantil y Primaria (6-12) con el que debe actuar el profesorado en formación y en activo. Igualmente, cuando nos referimos al profesorado en formación o en activo lo haremos de manera explícita.

La unidad de aprendizaje como tal, a nivel del área de Plástica e incluso con el Área de Artística, no tiene en los centros escolares una presencia significativa y menos aún encarnada en una metodología de taller.

Nosotros proponemos el Taller de Plástica como elemento que configura la unidad de aprendizaje porque comprende:

- Atención a la diversidad, tanto en el alumnado como en los contenidos curriculares, artísticos y no artísticos.

- Atención al aprendizaje significativo, para enriquecer el conocimiento que tenga el alumnado y adquirir una cultura artística.

- Atención a la participación pedagógica, que consiste en educar para llevar la calle a la escuela, o lo que es, en definitiva, la educación de la escuela a la calle.

- Atención al factor común en la organización metodológica desde los distintos contenidos del currículo, interdisciplinariedad que consiste en el desarrollo curricular ante la perspectiva educativa de integridad.

Para educar a través del Arte en un sistema reglado se necesita de un medio organizado que propicie la expresión creativa dentro de la vida escolar, con una metodología y un proceder especifico propio del lenguaje gráfico y que no desconecte con los demás elementos educativos, sino todo lo contrario, que provoque interacciones positivas.

La metodología de taller propuesta tiene que estar estructurada curricularmente desde los objetivos hasta las actividades y recursos. Tiene y debe tener en cuenta: el desarrollo del concepto de espacialidad que posee el niño en las diferentes edades y el desarrollo de la percepción e interpretación del color en el desarrollo de la capacidad sensitivo-cromática. Desde esta óptica, el proceso educativo ha de estar enlazado con la propia experiencia gráfica del alumnado. Sabemos que en las primeras edades no debe concebirse la Plástica como una asignatura más, independiente, porque en la escuela también se utiliza la Plástica como instrumento para llegar a la compresión de conceptos o para afianzarlos.

Teniendo presente que nos referimos a la enseñanza-aprendizaje de un lenguaje, como tal, debemos dar a conocer el máximo número de elementos significativos (conceptos, procedimientos, materiales y técnicas,...y los elementos formales: color, espacio, forma) referentes al ciclo, para que el alumnado se encuentre dotado de posibilidades expresivas y de conocimiento adecuado, para que lo puedan utilizar como mejor le convenga, cuando se encuentre ante la resolución de problemas del lenguaje.

En definitiva, entendemos que el proceso de enseñanza-aprendizaje de este lenguaje, no debe ser un reflejo mecánico de planificación del profesorado, ni tampoco un activismo simplista, apoyado en la espontaneidad del alumnado. Desde la perspectiva curricular actual debe ser el resultado de integrar de forma natural las intenciones educativas del profesorado que se esfuerza como hipótesis sobre el conocimiento impartido y los intereses del alumnado, que se define como problemas a investigar a partir de un centro de interés.

Se debe, pues, actuar tendiendo a una flexibilidad en el desarrollo de aquellos contenidos en los que, bien por los conceptos, actividades, o por la posible problemática surgida en un momento dado, requieran de una improvisada intervención respecto al método previsto para una correcta consecución de la sesión en la que se está trabajando. Siendo la intención principal de esta propuesta la de que el alumnado llegue a sentirse capaz de expresarse de una forma creativa, sentida, y no estereotipada, se piensa que se debe partir de un método que guíe a través de experiencias basadas en el desarrollo de la capacidad sensitiva y procurar apartarse de los convencionalismos clásicos de la enseñanza de las Artes en la medida en que no sean imprescindibles para el desarrollo de los contenidos previstos.

Según se desprende de su etimología, la metodología es el camino para llegar a una meta. Una definición es el conjunto de etapas o gradaciones, el camino ordenado, que conduce del modelo más seguro al fin que se desea alcanzar. En general, el conjunto de normas que determinan la conducta óptima a seguir en el estudio-enseñanza o aplicación de una materia.

La metodología específica del área de Plástica, entendida como una aptitud de trabajo, consistiría en sugerir, despertar, ayudar al alumnado a que se manifieste con entera libertad, aumentando y precisando sus imágenes y medio de expresión, sin que las intervenciones del profesorado corten las fuerzas creadoras y la expresión auténticamente personal, sino todo lo contrario, que con el conocimiento de nuevos recursos plásticos sean capaces de realizar una seria interpretación.

La metodología de taller en el marco curricular de la Unidad de Aprendizaje debe relacionarse e integrar las dos vertientes que ofrece la disciplina:

- La teórica, que estimula las motivaciones, y ha de establecer conceptos concretos, y la instrumental, que ha de tender a crear una destreza reflexiva y a facilitar viveza e intuición en la expresión.

- En la practica, los ejercicios, por la naturaleza de las experiencias, deben predominar en el tiempo; mas, en ningún caso deben iniciarse si el alumnado no está en posesión de las motivaciones y conceptos necesarios para presidir toda acción organizada y constructiva.

VII.4.1. FORMULACIÓN DE OBJETIVOS

Pasamos ahora a analizar los diferentes elementos que constituyen la estructura sistemática: Unidad de Aprendizaje.

En primer lugar consideramos los objetivos.

A quién se ha de educar y quién ha de conducir la tarea educativa son los dos núcleos sobre los que debe girar el buen hacer de cualquier proceso de enseñanza aprendizaje. Por tanto, en Educación Artística se debe dar cabida a toda la información científica y práctica que se haya experimentado al respecto, quedando abierta a las sugerencias que puedan aportarse acerca de estas dos cuestiones y de la relación alumno-profesor. Considerando tan válidas, tanto las respuestas que se puedan extraer desde la óptica de autores especializados, como desde la opinión de los alumnos, futuros maestros, que de sus contactos y vivencias personales relacionadas con la Educación Plástica puedan obtener.

Los "aspectos psicoevolutivos del lenguaje gráfico en el niño", los elementos que influyen en la evolución de este lenguaje: creatividad-percepción -motivación, ofrecen algunas variantes dónde el desarrollo de la capacidad creativa en el niño se sabe que se presenta tras un proceso lento, que va desde la infancia hasta la adolescencia y que puede desarrollarse en diferentes etapas.

Se sabe también que la motivación juega un papel muy importante en la formación artística de los niños:

- El niño interpreta la forma que percibe de modo subjetivo y más tarde interpreta imágenes semejantes a la realidad, vivencias y sensaciones.

- Racionaliza lo que interpreta y se convierte en más realista y objetivo.

- Potencia con mayor interés el concepto que tiene de la realidad, dándole un carácter utilitario. Sus aficiones artísticas las emplea generalmente con fines decorativos. Entra en la fase de mayor lógica y es cuando más grandes deseos tiene de experimentar.

Con los trazos que describe, el niño disfruta en una emocionante experiencia, aunque sus movimientos carezcan de control motor, desarrollando trazos y manchas sin sentido. Son actos reflejos naturales en su desarrollo físico y psicológico. Al maestro corresponde estimular el juego creador del niño, mediante la expresión artística. Aprovechando esta necesidad del niño, el maestro, interviene en esta actividad, convirtiéndola en un medio educativo, dándole al niño móviles llenos de contenido, donde éste juegue un papel protagonista.

Según Marín[103], en su artículo "La creatividad y Educación Plástica" hace referencias a los autores Lowenfeld, Guilford y Torrance, cuyos estudios debe tener presente el futuro maestro al acercarse al análisis de la creatividad infantil.

Se debe analizar también los aspectos más significativos en el desarrollo del lenguaje plástico: la forma, el grafismo, el color, el espacio.

Se debe hacer referencias a los movimientos pedagógicos que se hayan preocupado de analizar el lenguaje plástico infantil, ofreciendo a los alumnos una bibliografía adecuada para que adquieran una formación científica acerca de los mismos.

Y por último, se tiene en cuenta las influencias socioculturales y sociológicas en la formación plástica del niño. También las interpretaciones psicológicas del escolar a través de los tests, siendo numerosos los test gráficos,

[103] MARÍN, R.: *La creatividad y Educación Plástica*. En *Actas del II Seminario de Artes Plásticas*. Granada, Universidad de Granada, Pp. 11-38. 1984.

de los que el psicólogo se vale para sacar consecuencias más o menos fiables, con respecto a la sociología y problemas de todo tipo, detectados en el niño. El maestro deberá conocer, al menos, los más significativos, y el fin para el que fueron realizados. Por medio de ellos, podremos valorar el grado de evolución psicológica del niño o la inteligencia, los conflictos emocionales, etc. La correcta interpretación de los tests, es tarea que corresponde al psicólogo, pero, no obstante, el maestro deberá estar al tanto de los avances y evoluciones en este terreno, y decidir si en algún momento debería someterse a determinados alumnos a estas pruebas.

Con estas sugerencias se pretende orientar al alumnado del Centro Superior de Educación para que amplíe sus conocimientos acerca de los niños, para que le sirvan de pauta y se inicien en la búsqueda del aprendizaje de los mismos. Una educación artística y una educación estética debe ser uno de los objetivos finales del maestro de Educación Infantil y Primaria cuando se plantea una metodología del lenguaje gráfico, ya que para el desarrollo de éste se pone de manifiesto la personalidad del niño, su propia voluntad y sí no consigue que el niño viva la expresión plástica como un lenguaje más, necesario en su vida, no dará la oportunidad al desarrollo del proceso de aprendizaje del lenguaje gráfico, y por tanto no obteniendo una formación artística, tampoco se conseguiría una educación estética. Para ello se pretende que el futuro maestro reflexione sobre las componentes del proceso de aprendizaje: percepción, creatividad, actividad lúdica, motivación, técnicas, materiales, elementos imprescindibles del proceso creativo. Se puede decir que estos elementos forman un círculo, coordinándose uno con el otro, ya que generalmente se presentan en el niño condicionados entre sí. También se debe estudiar por medio de qué procesos el niño pasa de lo potencial a lo real, de la creatividad a la creación, a fin de proporcionar a los educadores los instrumentos de una pedagogía activa de la expresión creativa. El niño se manifiesta con fuerza creadora, sobre todo en sus dibujos, con una personalidad autónoma. El arte infantil es una actividad espontánea. Su dibujo es inconfundible, por tan interminables hallazgos ocurrentes. Infinidad de mentes infantiles, genios en las artes, se pierden al no encontrar al profesor cualificado.

Los objetivos se formulan a partir del marco en el que están inscritos los objetivos de las etapas de Educación Infantil y Primaria designados por la Ley de Educación vigente.

EDUCACIÓN INFANTIL

Los objetivos generales de la Etapa y de las Áreas que corresponden a Educación Infantil constituyen una elección pedagógica que explícita y concreta las intenciones educativas, definiendo las capacidades motrices y cognitivas-lingüísticas, y estas a su vez, se dividen en:

- relación interpersonal
- actuación e inserción social
- equilibrio personal

Estas capacidades se pretende que el alumnado haya desarrollado al finalizar la etapa MEC[104] .

Considerando las capacidades fijadas en los objetivos generales de la etapa de Educación Primaria, los objetivos del área de Plástica deben conseguirse de manera gradual en los tres ciclos de la etapa y se establecen criterios de evaluación por cada uno de los ciclos para su consecución.

Los objetivos didácticos presentes en las Unidades de Aprendizaje que se desarrollan con la metodología de taller se formulan a partir de:

[104]MEC : *Diseño Curricular Base*. Educación Infantil, Primaria y Secundaria. 3 vols. Madrid. 1989.

- Capacidades más relevantes que se reflejan en los Objetivos Generales de la Etapa.

- Objetivos Generales del Área de Educación Artística.

- Elementos de contenidos.

- Criterios de evaluación.

Estos cuatro elementos permiten formular los objetivos didácticos en la formulación de cada unidad de aprendizaje.

VII.4.2. SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS ELEMENTOS DE CONTENIDO

A partir de los objetivos propuestos para cada etapa, se citan unos contenidos a impartir en tres ámbitos: conocimientos, habilidades y destrezas, y se comprueba que podemos organizarlos en dos componentes: el productivo el apreciativo.

- Productivo: Utiliza metodología de taller para enseñar los conceptos y habilidades básicas relacionadas con los procesos, estructura organizativa, aspectos técnicos, contenidos expresivos, cualidades comunicativas y conocimientos tecnológicos del arte. Haciendo especial hincapié en la práctica del dibujo, la pintura el grabado, la fotografía, el cine, la comunicación gráfica, la escultura y el conocimiento de las diferentes técnicas de la artesanía.

- Apreciativo: Utiliza la Metodología de taller para valorar el arte y la evolución de las formas artísticas tradicionales y contemporáneas, y el análisis de las escuelas de crítica del arte. No es acumular conocimientos sobre la naturaleza del arte, sus significados y aportaciones al individuo y a la sociedad, sino aumentar su capacidad para hacer juicios positivos y estéticos.

Bien está que se haya liberado al dibujo infantil del papel auxiliar y de copia que tenía hasta este momento, buscando un tipo de aprendizaje más significativo para el niño, al estar fundamentado en sus propias motivaciones.

El significado de los conceptos se da a conocer a los alumnos mediante la enseñanza y desarrollo de temas seleccionados. Incluso la instrucción sobre la utilidad de los materiales puede ser tema de clases para explicar al alumnado. Y, si se trata de los últimos niveles de la etapa, se puede explicar también en que consiste el programa de Expresión Plástica; no solamente informar de las

cuestiones teórico-técnicas, sino hasta de los objetivos que se pretende alcanzar, ya que el logro de éstos, dependerá mucho, también, de la actitud del alumnado, y como personas inmersas en la comunidad educativa será tan necesario como saber utilizar en la práctica algunos de los procedimientos artísticos. Esto resulta muy motivante para el grupo de alumnos, porque de la presentación y discusión del programa, pueden surgir actividades propuestas por los mismos. Actividades que generalmente ayudan al educador a obtener un mayor conocimiento de su alumnado. Se sabe que los temas pueden programarse desde diferentes perspectivas, pero siempre debería tenerse en cuenta la demanda que presenta el alumnado.

Los elementos de contenidos se seleccionan desde su organización, según se recoge en los currículos de la ley vigente, organizados en: conceptuales, procedimentales y actitudinales, con el fin de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

En cuanto al desarrollo de conceptos artísticos, considerados fundamentalmente básicos, como por ejemplo: movimiento, ritmo, equilibrio, se identifican más en unos talleres que en otros, y en relación a técnicas y materiales, sucede algo parecido. Por tanto, se considera que el alumnado debe obtener un conocimiento claro y preciso de los mismos, que experimente con distintos materiales y mediante diferentes procedimientos. Si es posible, se debe extrapolar el mismo concepto a diferentes temas para implementar la Interdisciplinariedad en la `propia área, es decir, en cuanto al elemento conceptual que puede ser alcanzable en diferentes unidades didácticas. Trabajando de este modo los contenidos, el Taller de Plástica da cobertura a aspectos educativos relevantes, como por ejemplo señala el (MEC[105]):

> "El planteamiento de la Plástica debe evitar el reduccionismo a una mera producción de materiales en actividades de tipo manual mecánico. Esta Educación supone el dominio de conceptos importantes como: línea, color, superficie, volumen y textura..."

[105] MEC : *Diseño Curricular Base*. Educación Infantil, Primaria y Secundaria. 3 vols. Madrid. 1989.

Los contenidos de esta etapa se organizan precisamente alrededor de dos líneas ya mencionadas, saber ver y saber hacer (MEC[106]) :

> "El saber ver, a su vez, puede producirse en dos niveles distintos: el de la percepción visual y el de la comprensión conceptual".

Merodio[107] dice: "Creemos que las artes son actividades cognitivas que manejan imágenes y conceptos materializados en una forma plástica, en lugar de verbal, o numérica, por poner un ejemplo". Continúa, y citando a Eisner, comenta:

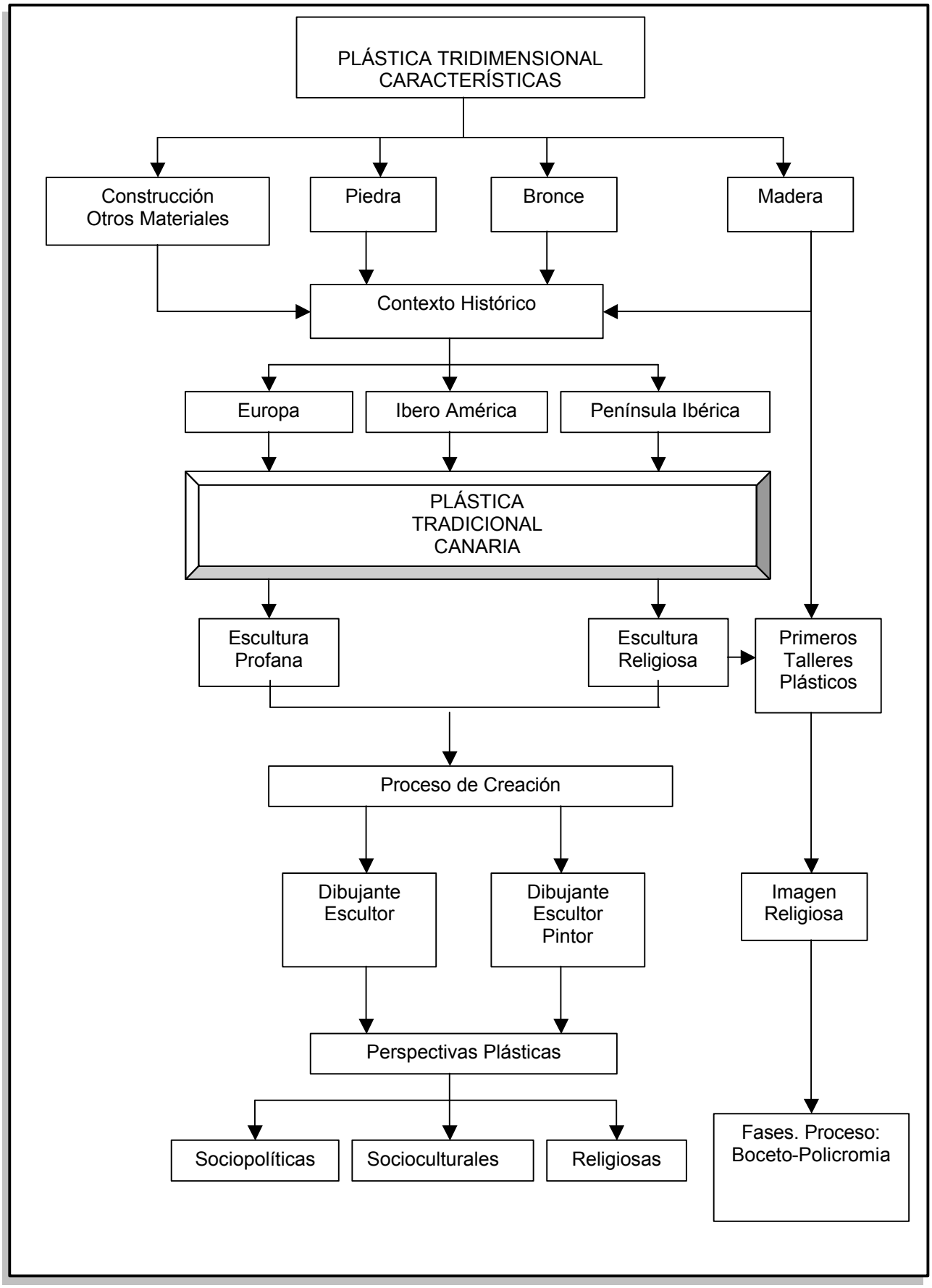
> *"*Escribimos tanto con nuestros ojos y oídos como siguiendo las reglas de la gramática y de la lógica. Los niños que no aprenden a ver, no aprenderán a escribir, pero será porque no tienen nada que decir".

Lo importante es hacer que lleguen a su comprensión, de un modo casi lúdico. Si se está de acuerdo en conseguir una Educación activa, personalizada y abierta, mediante la cual se capacite a los alumnos para que individualmente y objetivamente puedan responder a los problemas que plantea la sociedad, se tendrá que dar cabida en los programas de Educación, a la iniciativa personal de los niños, al respeto comunitario, al desarrollo constante de la creatividad y potenciar la imaginación y sobre todo lograr que los programas no sean cerrados si se persigue este tipo de Educación.

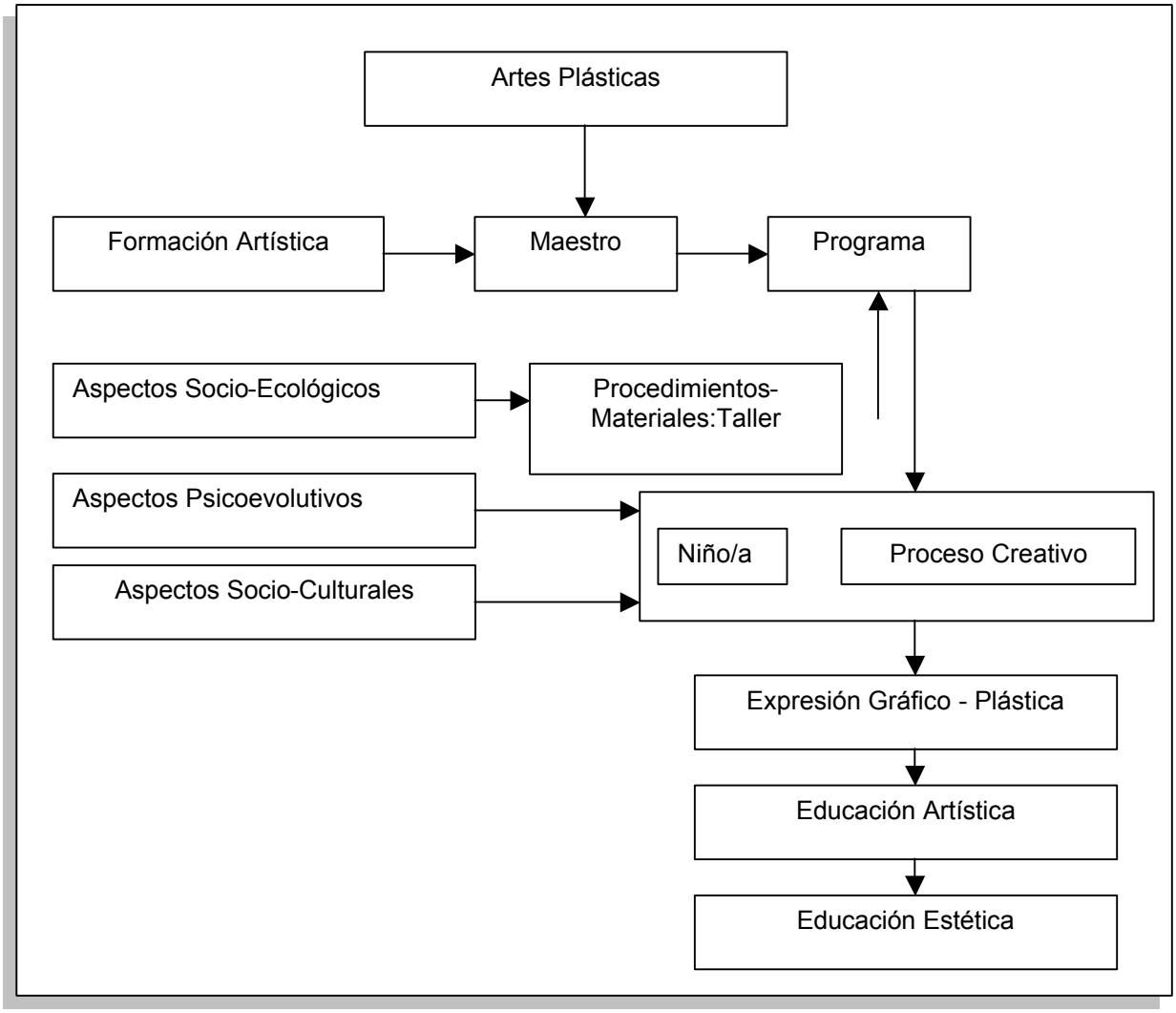
Vamos a presentar finalmente en este apartado diferentes aspectos relativos a la Metodología de Taller y su relación con la cultura del entorno.

Así, en el primer cuadro relacionamos la plástica tridimensional con la Plástica Tradicional Canaria para generar perspectivas artísticas desde planteamientos socio-políticos, socio-culturales o religiosos. En este último sentido, en el cuadro siguiente se muestra la influencia del medio artístico en la educación del niño, y presentamos un esquema a modo de síntesis.

[106] MEC : *Diseño Curricular Base*. Educación Infantil, Primaria y Secundaria. 3 vols. Madrid. 1989.
[107] MERODIO, I.: *Otro lenguaje: la enseñanza de la Expresión Plástica*. Madrid, Narcea, 1987.

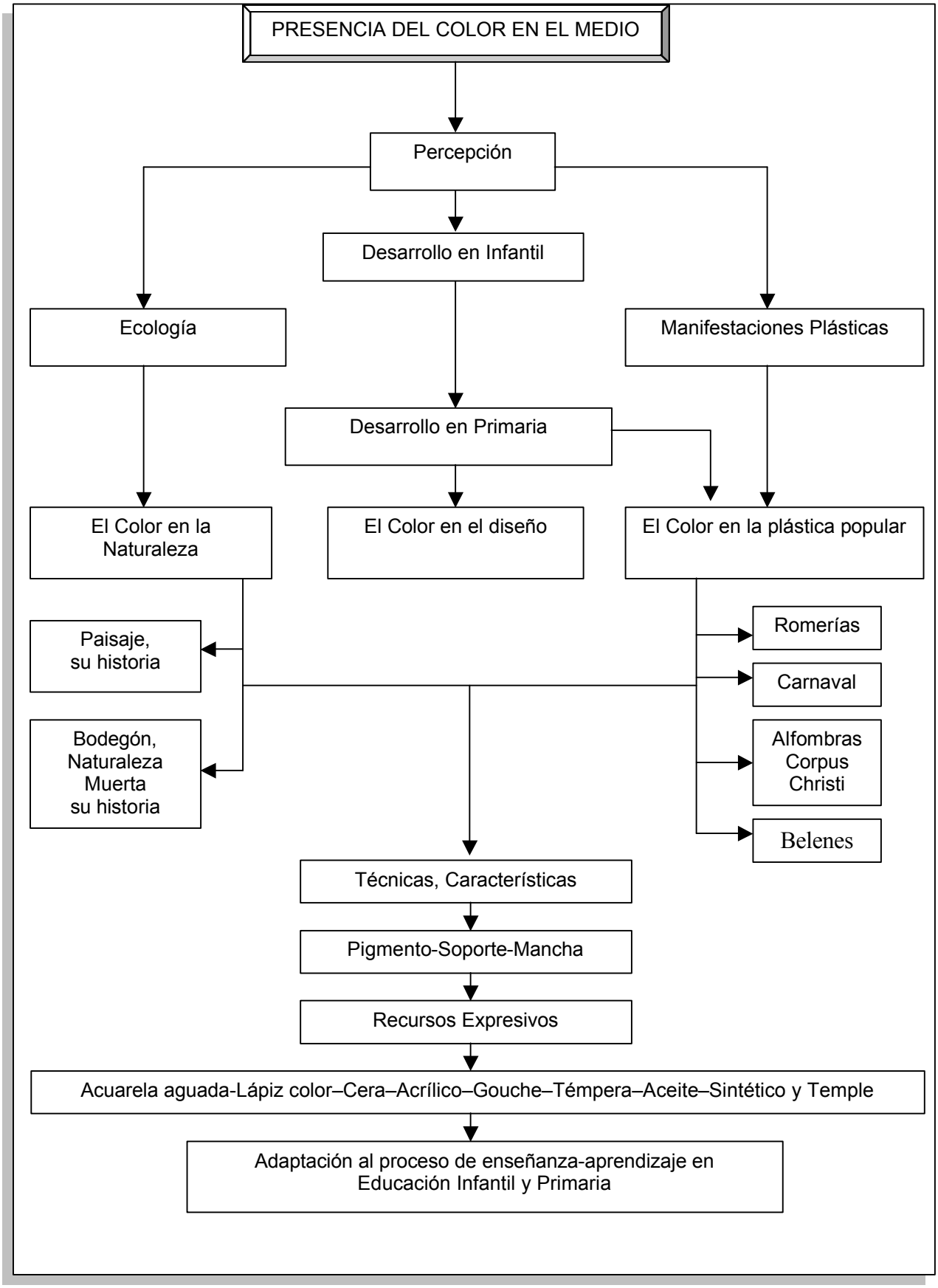


Cuadro: Plástica Tradicional Canaria



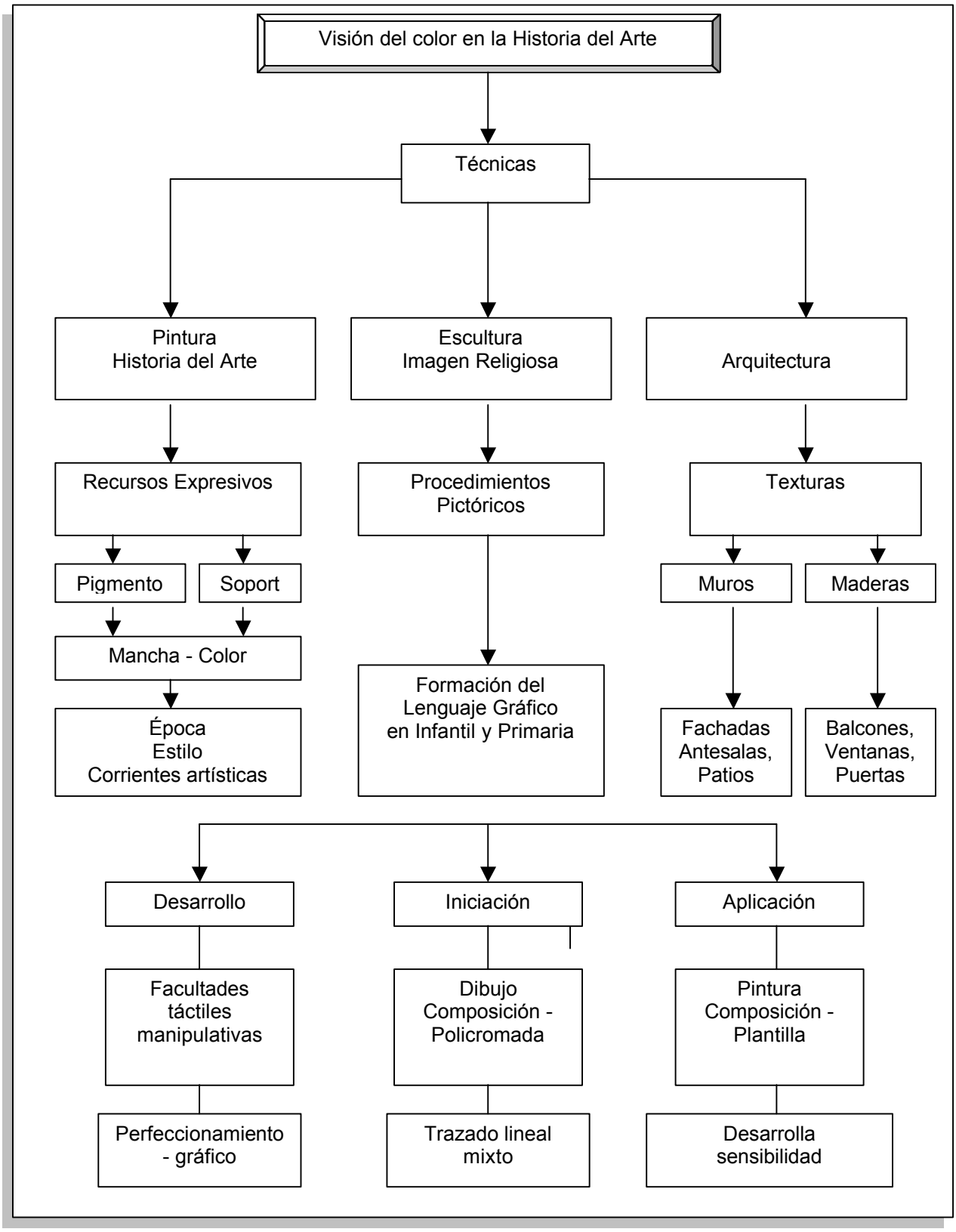
Cuadro: Influencia del Medio Artístico en la Educación

La conexión que establecemos entre la presencia de color en el medio y su adaptación a los procesos de enseñanza-aprendizaje que proponemos como resultado de la investigación para la Educación Infantil y Primaria se recoge en el siguiente cuadro:



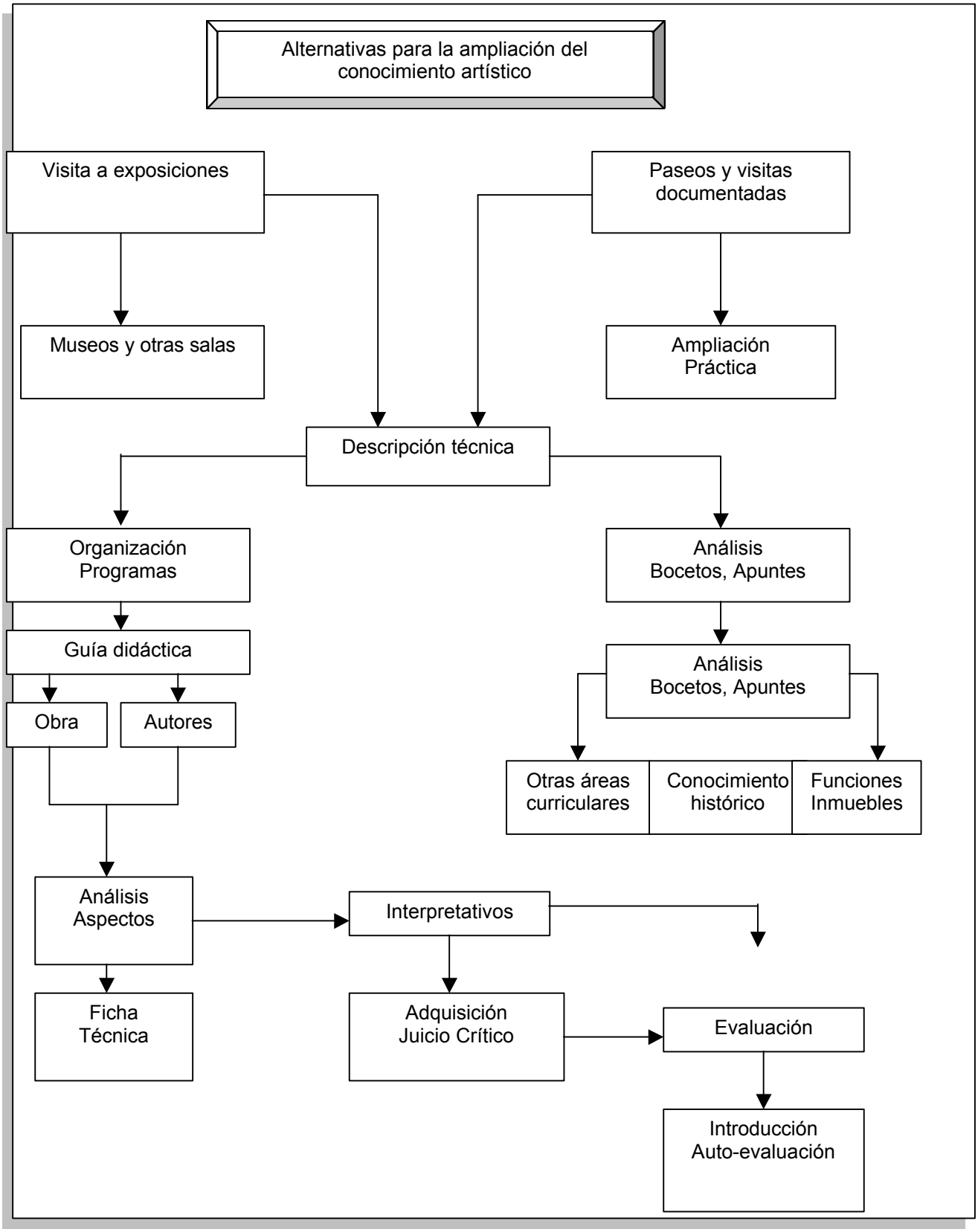
Cuadro: Presencia del color en el medio

El cuadro que sigue, resume la “influencia de la visión del color en la Historia del Arte” y relaciona diferentes elementos teóricos, mediante la contextualización que ofrece la cultura del entorno con la formación del lenguaje gráfico de Educación Infantil y Primaria.



Cuadro: Influencia de la visión del color en la Historia del Arte

Terminamos finalmente, con un último ejemplo que recoge de forma resumida una propuesta alternativa para dar a conocer la cultura del entorno en el marco de una Metodología de Taller.



Cuadro: Propuesta alternativa

VII.4.3. ORGANIZACIÓN E INFRAESTRUCTURA

Para acomodar materiales y utensilios propios del Taller de Plástica, es importante saber con anterioridad qué tipo de espacio se va a utilizar, si es una sala, taller específico, o si sólo se dispone del aula. En algunos centros escolares, suele habilitarse una habitación para taller. Se propone para los centros de Educación Infantil y Primaria, al margen de las características que estos pudieran tener, algunas sugerencias sobre talleres de Plástica, en los cuáles, además de ser importantes los espacios, pero no imprescindibles, es de gran peso la valoración que de ellos haga el profesor respecto a la necesidad de su organización para el desarrollo de las enseñanzas-aprendizajes del lenguaje plástico. Las diferentes modalidades están relacionadas con los fines de las enseñanzas, donde éstas a su vez tienen características muy particulares, vinculadas a las edades de los alumnos de los distintos niveles y los intereses de los mismos, así como también de los temas a tratar.

RINCÓN TALLER

Cuando los alumnos ocupan generalmente una sola aula en la cual se imparten casi todas las materias del programa bajo la dirección tutorial de un solo profesor, resulta más operativo utilizar un corto espacio de la propia aula de clase. Éste, por el lugar que ocupa se denomina rincón-taller. Debe existir uno por nivel y clase. Es aquí donde la Plástica especialmente desempeña un papel globalizador.

AULA-TALLER

Si en los centros existen las posibilidades de tener un taller aparte del aula destinada a impartir las demás clases, habrá que situarlo cerca de una toma de agua para que se acceda fácilmente a ella. Éste debe tener dos partes: espacio donde se realiza el modelado, que cuente si es posible, con cubetas para guardar el barro, y espacio donde se pinta con pinturas al agua, cuyas

paredes hayan sido forradas para colocar los papeles para pintar, y una mesa-paleta donde se colocan los botes de pintura. Otro espacio podría destinarse a la elaboración de las pinturas y muy cerca debería haber una estantería donde colocar los botes de pigmentos, colas, etc.

La distribución del mobiliario debe ser hecha en forma circular, sobre todo si se trata de clases con los primeros niveles de la Educación Infantil y Primaria, para que no exista distanciamiento entre el educador y los alumnos. Esta posibilidad no descarta que las mesas puedan colocarse de otra forma, según los tipos de trabajos.

En el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (12-14 años) y también en el último tramo de la Educación Primaria (10-12 años) cabe la posibilidad de organizar un aula exclusivamente para el desarrollo de la Plástica. Esta aula debe ser independiente de las aulas de otras disciplinas, debe tener características propias del aula-taller Plástica, pero no debe mantenerse al margen del desarrollo de las materias curriculares que componen el programa de los distintos niveles, puesto que el taller Plástica tiene otra finalidad que es facilitar al alumno un proceso de aprendizaje mucho más activo, individual y personalizado, permitiendo que se introduzca en la experimentación e investigación, de acuerdo con el desarrollo de sus capacidades, y por tanto, alcance un mayor nivel conceptual. Puede tener acceso al taller de Plástica todos el alumnado de dicho centro, pero especialmente los comprendidos en edades de 10 a 16 años, por encontrarse con cierta disponibilidad de mayor individualismo en su trabajo personal, madurez y responsabilidad en la exploración y dominio del medio.

TALLER AL AIRE LIBRE

En el taller-aire libre, se seleccionan los materiales desde las aulas, transportándose en cajas y en otros contenedores a los lugares de las actividades y en función de lo que se necesite para dichas actividades. Se puede decir que es algo parecido a un minitaller ambulante pero, si es posible, sólo con

lo que justamente se necesita. Esto requiere una programación acordada por profesores y alumnos, en la cual habrá que fijar también la misión de cada uno de los educandos. La pedagogía a base de talleres se muestra particularmente favorable para la toma de conciencia de la necesidad del orden por parte de los niños. Hay que dejar a los niños comprobar y comprender que un taller mal ordenado, resulta inutilizable. El orden de las cosas crea un sentimiento de seguridad, mientras que el desorden puede provocar la desidia, la angustia y lo que es peor, el desinterés por la materia.

La coordinación entre talleres artísticos en los centro de Educación Infantil y Primaria tiene lugar sobre todo cuando los profesores del centro llegan a un común acuerdo de organizar diferentes actividades artístico-socio-culturales a través de talleres y, en ocasiones, para festejar la Navidad, el Carnaval, el Día de Canarias, el final de curso, el Día del Maestro, el Día de la Paz, etcétera. Éstos no tienen por qué ser talleres al aire libre, sino que, simplemente son grupos de alumnos dirigidos por profesores que toman acuerdos, con la finalidad de que sus alumnos expongan las creaciones artísticas el día de las conmemoraciones, ya sean de temas internacionales, regionales, históricos, ecológicos, etc.

Atendiendo a las componentes profesorado y programa, el planteamiento sobre el Taller de Plástica puede ser diverso según se trate de:

- Educación Infantil (3-6)
- Educación Primaria (6-12 años)
- Primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (12-14 años).

RINCÓN-TALLER (3-12 AÑOS)	Coordinado por el profesor tutor de nivel y apropiado para la enseñanza infantil y primaria. La organización y estructuración se hará dentro del aula
AULA-TALLER (6-14 AÑOS)	Coordinado por el profesor encargado del Área de Expresión Plástica, tutor o no del nivel y se identifica más con las especificidades de las materias de la enseñanza secundaria obligatoria.
TALLER-AIRE LIBRE (3-14 AÑOS)	Son talleres programados para ocasiones muy particulares. Se deben hacer entre clases del mismo nivel y entre distintos niveles, en patios del centro escolar en plazas, calles u otros lugares abiertos. Los Talleres interclases son los que en las "semanas culturales" generalmente, se les dedica en los centros escolares, al menos, una vez al año. Debe estar coordinado por el Departamento de Expresión Artística del centro o por el profesor encargado de la materia de la enseñanza secundaria

Características a tener en cuenta en la ubicación del Taller de Plástica

UBICACIÓN DEL TALLER DE EXPRESIÓN PLÁSTICA.	
Proximidad a recursos	agua corriente, luz natural, pasillos, patios...
Dotación de mobiliario	mesas, estanterías, pizarras, paneles, armarios...
Cualidades de la zona taller	Esquinas, espacios iluminados, proximidad a puertas de acceso...

Atendiendo a las componentes de profesorado y espacios, los talleres deben ser

DOTACIÓN DE ESPACIOS FÍSICOS	
Rincón-taller	Coordinación con otras Áreas del mismo nivel: Educación Infantil y Ciclos primero y segundo de Educación Primaria.
Aula-taller	Coordinación con otras Áreas del mismo nivel. Coordinación con otros niveles del tercer ciclo.
Taller- aire libre	Talleres interclases. Coordinación de semanas culturales. Coordinación de talleres artísticos en el centro escolar.

El espacio dedicado a taller se ha de distribuir en zonas diferenciadas, según las actividades y procedimientos artísticos, y se pueden denominar

DISTRIBUCIÓN DE ZONAS DENTRO DEL TALLER	ZONA SECA	Utilizada para todo lo que no requiere agua: Lápices, ceras, material para collage, etc. Dentro de ella se tendrá que habilitar una parte donde realizar las construcciones, con un sitio para herramientas. Se podría considerar un espacio para el taller de impresión
	BIBLIOTECA	Zona algo reservada, donde se procurará tener libros de arte (preferiblemente los más cercanos al niño), y libros de técnicas y actividades
	ZONA TÉCNICA VISUAL	Conviene prever un espacio donde poder proyectar. En la escuela la imagen visual, ya sean diapositivas, transparencias o vídeo, se convierte en un elemento de motivación. No se puede seguir pensando en utilizar únicamente papel y lápiz, por muy importantes que éstos sean, cuando urge preparar a los alumnos para un mundo en el que las tecnologías de la imagen forman parte de la vida cotidiana
	ZONA ALMACÉN	Espacios para almacenar el material; ya sea el de uso común, o las diferentes obras en proceso de realización, o ya acabadas. Hay que considerar otra parte para guardar el material de desecho aportado por los propios alumnos (cartones, envases, etc.). De no tener un taller especifico, habría que adecuar el aula, contando con que exista un tramo de pared (forrado de madera) donde se coloque el papel para que los niños en grupos de 5 ó 6, realicen sus trabajos de pintura. Se puede pintar usando unos caballetes (por los dos lados), en el suelo o uniendo sus propias mesas de trabajo personal

Conviene una organización y distribución, sin olvidar que el material disponible para trabajar en Educación Plástica debe agruparse según sus características y funciones:

AGRUPAMIENTO DEL MATERIAL SEGÚN SUS FUNCIONES	FICHEROS INDIVIDUALES	Permiten llevar un seguimiento personalizado, como también lista de técnicas conocidas por el niño cuando empezó a trabajar en el rincón-taller y los procesos que va desarrollando dejando constancia de materiales y método empleado
	FICHEROS COLECTIVOS	Recogen trabajos de equipos agrupados por centros de interés
	PROGRAMA A CORTO Y LARGO PLAZO	Recoge los intereses personales del alumno, edad, situación social, aspiración, medios económicos, etcétera.
	PROGRAMA DE VISITAS	Museos, salas de exposiciones públicas y privadas, iglesias, ermitas, universidad, gabinetes, paseos, plazas y parques, edificios públicos y todo lo referente al patrimonio artístico que sea interesante
	AUDIOVISUAL	Proyector de diapositivas y películas
	BIBLIOGRAFÍA	Adecuada a las diferentes edades o ciclos de enseñanza
	OTROS MATERIALES DE APOYO PARA RECURSOS DIDÁCTICOS	Interpretación de cuentos, psicomotricidad

Terminamos, finalmente, con un cuadro-resumen sobre diferentes consideraciones generales de funcionamiento acerca del Taller de Plástica.

CONSIDERACIONES EN EL TALLER DE PLÁSTICA	Es bueno agrupar varias mesas y formar equipos para que los alumnos puedan hablar y comunicarse mientras están realizando cualquier actividad	
	En papel grande	Los trabajos a resolver pueden realizarse colocando el papel en el suelo.
	Trozo libre de papel	Donde se expondrán todos los trabajos, según se vayan terminando
	En un rincón	Se guardará el material de pintura, modelado, dibujo, construcciones, etc

VII.4.3.1. MATERIALES Y PROCEDIMIENTOS ARTÍSTICOS

No debemos olvidar que estamos tratando la metodología de un lenguaje, y como tal se pretende dar a conocer con el mayor número de elementos significativos posibles. Así materiales, técnicas, procedimientos y conceptos, dotan al alumnado de un gran abanico de posibilidades expresivas, que él podrá utilizar en su obra artística como mejor se adapten a los objetivos de su proceso creativo.

Las técnicas y materiales en el taller estarán en función de su adecuada adaptación al desarrollo psicomotriz de los niños en los diferentes ciclos de la Educación Infantil y Primaria. Merodio[108] (1987), hablando de la importancia que tienen las técnicas, tanto desde el punto de vista que se conozcan y que se utilicen como medios que faciliten las posibilidades expresivas, añade además respecto al conocimiento que deben tener los adolescentes de los materiales:

> ..."en realidad lo que se tiene que enseñarles es el diferente uso de los materiales y que cada uno dé el empleo que necesite".

Se entiende que, además de explicar las diferentes técnicas y su forma de empleo, realizando trabajos con toda libertad, partiendo, desde los trazos más simples, sencillas manchas de color o elaborando una composición mediante collage, el educador debe dar facilidades para que los alumnos conozcan también los diferentes tipos de soportes y formatos y las características de los mismos, por simples que sean, inculcando la búsqueda y el hallazgo de materiales de desecho para este fin.

El alumnado, desde muy temprana edad, debe elegir sus técnicas y materiales para que por su propio intereses conozca, almacene y enriquezca sus capacidades con recursos plásticos que más tarde, sobre todo en la preadolescencia, necesitará para satisfacer los proyectos que en su imaginación aflora con frecuencia y suele encontrarse limitado en conocimientos técnicos.

[108]MERODIO, I.: *Otro lenguaje: la enseñanza de la Expresión Plástica*. Madrid, Narcea, 1987.

Hay diferentes clases de materiales para la Expresión Plástica que el niño puede manejar y apreciar mejor durante las diferentes etapas de su desarrollo. Es necesario que el niño disponga de la clase de materiales que puedan estimular su Expresión Plástica. De ahí, que no sufran jamás dificultades para expresarse porque dispongan de pocos medios para hacerlo. Los materiales más idóneos para las primeras edades podrían ser: las ceras, rotuladores, lápices de colores y la témpera. La acuarela no es conveniente por la dificultad que presenta este material en la graduación del agua, siendo imposible que el niño obtenga un esquema satisfactorio. Para utilizar el óleo se exige aguarrás como disolvente y aceite de linaza estos materiales requieren destreza en el manejo, además de una buena comprensión de la mezcla del color. La manipulación, la exploración y la utilización de materiales en base a la posibilidad de entrar en contacto espontáneo con ellos, desde el inicio de la escolarización es, sin duda, un elemento importantísimo. Es bueno que el niño, ante un material, lo estudie e investigue con él de todas las formas, de modo que llegue a conocer, desde su comportamiento más idóneo hasta sus posibilidades más insospechadas. El material artístico, como ya se ha mencionado, es en sí un tema apropiado durante estas etapas. Debe siempre tomar la forma de una exploración y experimentación con las distintas posibilidades de dicho material. Si se cambian constantemente los materiales o se introducen algunos nuevos, se puede llegar a interferir en el proceso de conocimiento y dominio del material, que es indispensable para que el niño pueda expresar sus sentimientos, manifestar sus reacciones sensoriales y adquirir un mejor concepto sobre el medio. Es conveniente indicar a los alumnos otros medios o formas de trabajar, una vez que ellos han comprendido por si mismos ciertos pensamientos y posibilidades. Resulta conveniente el uso de diferentes técnicas que faciliten las posibilidades expresivas, pero nunca considerándolas como un fin, sino como medios. En las edades (12-14) se debe enseñar a precisar las características y diferencias de las técnicas de expresión Plástica (tempera, óleo, acuarela, ceras, linóleos, etc.), a través de las obras de arte universales.

Materiales y técnicas dan cierto sentido globalizador al lenguaje plástico, porque un mismo concepto se puede llegar a resolver con diferentes materiales y hasta practicarse con diferentes técnicas.

Para una mejor organización del taller es preciso un buen conocimiento de los materiales por parte del Profesorado, así como una buena estructuración y selección de los mismos. Por otro lado, para los soportes, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la agrupación de los materiales hay que seguir las pautas que proponemos a continuación:

SOPORTES	Bidimensionales:	Papeles, cartulinas, cartones, plásticos, platinas, periódicos, revistas, papel de empapelar, telas y maderas
	Tridimensionales (masas)	Serrín, harina, barro, arcilla y escayola.
	Tridimensionales (estructuras)	Cajas, botes de cristal y plástico, tacos de madera y plástico.
	Utensilios	Pegamentos, tijeras, cuchillos, cucharas, tenedores, trapos, pinceles, reglas, cuerdas, esponjas, lápices, rotuladores, ceras, tizas, bolígrafos y tierras de colores.
	Recipientes	Cubos, cubetas, palanganas, bandejas, platos, botes, cacharros y vasos
	Elementos matéricos	Pinturas de diferentes clases, arenas, alkil, vinagre, azúcar y sal

ADAPTACIÓN DE MATERIALES Y TÉCNICAS ARTÍSTICAS A LA ESCUELA	
PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	Características y peculiaridades. Funciones y utilidad. Adaptación a técnicas y procedimientos. Adaptación a niveles de enseñanza.

AGRUPACIÓN DE MATERIALES	Adecuación a los espacios del centro	Rincón-taller. Aula-taller. Taller aire libre.
	Características, según finalidades.	Soportes bi y tridimensionales. Estructuras. Masas para modelar. Útiles y herramientas. Recipientes. Pinturas, pigmentos y colorantes. Lápices de grafito y de color. Rotuladores, estilógrafos, plumas y bolígrafos. Elementos matéricos. Líquidos y sólidos. Colas y pegamentos. Aglutinantes y diluyentes. Lacas y barnices. Otros fijativos y conservantes.

VII.4.3.2. RECURSOS METODOLÓGICOS

Dentro de esta corriente de la psicología cognitiva que potencia los centros de interés que ofrece el entorno y la actividad inventiva del alumno como elementos que fomentan el desarrollo de la imaginación y de la creatividad, cabe destacar las escuelas elementales de Bolonia.

El trabajo de Anceschi[109] "Cuando el ojo sigue a una hoja de plátano", es para nosotros un buen ejemplo del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Plástica en un ambiente de taller.

Este autor[110] parte de una observación del medio que puede rodear a las personas de un entorno cualquiera.

Vemos que este modelo sirve además, para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Creemos que favorece la construcción del conocimiento, sobre todo en los más pequeños, porque da prioridad a la realización de actividades donde la experiencia es fundamental para comprender características de los objetos o fenómenos de la realidad.

En definitiva, un método de investigación de este tipo, en el que, a partir del análisis del entorno pueden deducirse unas características sobre lo que se observa, se convierte en una ayuda dentro del aula de clase, porque proporciona mayor facilidad en la adquisición de nuevos conceptos.

Veamos las actividades, a título de ejemplo, que hay que realizar "Cuando el niño sigue a una hoja de plátano", es decir, cuando el punto de referencia es la observación y la explicación de lo que sucede:

---

[109] AA. VV.: Lócchio se salta il muro. Comune di Regio Emilia y Centro Cultural de la Villa de Madrid. 1987.

[110] Véase Anceschi. En : "*Construcción del conocimiento en el entorno infantil. Bolonia* ". Apéndice II: Talleres, p. 91

El niño y el árbol, encuentro y presentación, el plátano al sol, bajo la lluvia, entre la niebla. Anatomía de un acercamiento, una parte del viaje, los niños y las hojas. Coloquios y gestos tiernos, textura de la tierra. La sequedad como acontecimiento en la historia de la hoja. La sequedad como cualidad de la hoja que a través de específicas relaciones conceptuales, simbólicas, emocionales, selecciona técnicas y modalidades representativas. Textura de la luz. Todo crece y cambia. Simetrías de la hoja. El esqueleto de la hoja. La hoja reconstruida en el espacio. El esqueleto copiado. La hoja en sus sonidos. Realidad y falsificación de la hoja. Mímesis del entorno. Hoja y metáforas. Metáforas tiernas. Hoja entre figura y fondo. La hoja y los engaños. Metamorfósis múltiple y pantomima para niños y hojas.

Donde observamos la multiplicidad de posibilidades que se dan para trabajar la figuración gráfica desde este ambiente de taller.

Recogemos nuevamente, y a modo de resumen en los dos cuadros siguientes los elementos más característicos para la organización de una enseñanza activa de la Plástica y los principales recursos de apoyo al taller.
Elementos para una enseñanza activa

<table>
<tr><td rowspan="9">ELEMENTOS PARA LA ORGANIZACIÓN DE UNA ENSEÑANZA ACTIVA</td><td rowspan="2">Motivación.</td><td>Centro de interés.</td><td>Planteamiento y desarrollo de actividades diversas.</td></tr>
<tr><td>Colaboraciones:</td><td>Alumnado, familiares, amigos,..</td></tr>
<tr><td colspan="3">El taller como elemento globalizador en Educación Infantil y primer ciclo de Primaria
Interdisciplinar en el segundo y tercer ciclos de Primaria</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Actividades dentro del centro escolar.</td><td>Fiestas</td><td>Decorados, escenografías...</td></tr>
<tr><td>Homenajes</td><td>Murales, exposiciones, conferencias,...</td></tr>
<tr><td colspan="3">Coordinación de actividades complementarias en los centros de Educación Infantil y Primaria.</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Actividades fuera del centro escolar</td><td>Paseos</td><td rowspan="3">Dibujos y pinturas (paisaje urbano, marino o rústico).</td></tr>
<tr><td>Excursiones diversas.</td></tr>
<tr><td>Trabajos de improvisación al aire libre.</td></tr>
<tr><td>Visitas facultativas</td><td>Recreación y estudios, (museos, galerías, talleres...)</td></tr>
<tr><td>Manifestaciones artísticas diversas</td><td>Día de la Paz, Navidad, árbol...</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td rowspan="8">RECURSOS METODOLÓGICOS DE APOYO AL TALLER</td><td colspan="2">TIPO</td><td colspan="2">FINALIDADES</td></tr>
<tr><td colspan="2">Programas a corto, y largo plazo</td><td colspan="2">• Temas. Contenido de taller.
• Programa de actividades dentro y fuera del centro.
• Listados del taller.
• Técnicas conocidas. Procedimientos a descubrir.
• Técnicas a conocer.
• Propuesta de actividades para la enseñanza infantil, primaria y secundaria.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Bibliografía.</td><td colspan="2">• Revistas y periódicos de arte.
• Manuales de técnicas y procedimientos.
• Diccionario especifico del Área.
• Diccionario de lengua castellana.
• Vocabulario de palabras técnicas de mayor uso en el taller.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Audiovisuales</td><td colspan="2">• Magnetófono para cassette portátil y cintas.
• Cámara fotográfica y rollos para fotografías y diapositivas.
• Proyector de diapositivas y pantalla para proyecciones.
• Vídeo y T.V. Cintas de vídeo.
• Proyector de transparencias. Proyector de cuerpos opacos.
• Ordenador Multimedia (CDRom, DVD)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Complementarios (Instrumentos de percusión)</td><td colspan="2">• Metal: campana, crótalos, triángulo, platillos, gong...
• Madera: caja china, clave, rascador, castañuelas,...
• Sonajas: cascabeles y maracas.
• Membranas: Pandero, pandereta, bombos, tambores, bongos, timbales,...
• Láminas: carillones, xilófonos, metalófonos,...
Audiciones.</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Archivos</td><td>Personal</td><td>Control artístico</td><td>Recoge datos del proceso para la evaluación continua</td></tr>
<tr><td>Individual</td><td>Trabajos
Actividades</td><td>Libres
Programados
Sugeridos</td></tr>
<tr><td>Colectivo</td><td>Temas, Unidades didácticas.</td><td>Rincón-Taller de Plástica:
Educación Infantil y Primaria</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Actividades</td><td>Profesorado</td><td colspan="2">Seguimiento: Evaluación continua</td></tr>
<tr><td>Alumnado</td><td colspan="2">Proceso creador: Análisis autocrítico, auto evaluación</td></tr>
</table>

La Expresión Plástica es una materia que, por su naturaleza, ofrece de modo natural una instrumentación didáctica que se identifica como educación activa, operativa y personalizada. El curso basado en una Metodología de Taller debe facilitar información relevante tanto al alumnado en formación como al profesorado en activo a fin de que se motive en su trabajo diario y esto en dos aspectos esenciales: conceptos generales de la metodología de taller y fundamentos de la metodología de taller usada en la planificación curricular de la Plástica como Área a enseñar.

CONCEPTOS GENERALES EN LA METODOLOGÍA DE TALLER	Características específicas de la Plástica en función de su finalidad (formación de educadores de enseñanza obligatoria) Preparación globalizadora común que faculta al alumno al terminar su periodo de formación para dar todos los ciclos de la enseñanza obligatoria Preparación específica en las especialidades de Educación Infantil o Primaria Enfoque del programa, tanto en contenidos como en actividades, de forma que la enseñanza del alumno sea operativa en su posterior función docente, adaptándose a la evolución que seguir el niño en su proceso de integración social
FUNDAMENTOS DE LA METODOLOGÍA DEL TALLER DE PLÁSTICA	Tipo de pensamiento que implica: formal o creativo. Tipología de las actividades que son inherentes a la materia Planteamiento de la disciplina, periodos de formación que abarca y características de los conocimientos que va a aportar Capacidades generales relativas a la materia, al conocimiento, habilidades y destrezas y apreciación Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales Desglose de los tipos de talleres, determinación de tiempos y características de cada unidad didáctica Planteamiento de actividades y ejercicios Sistemas de evaluación

En el desarrollo didáctico de cada taller es fundamental la forma de planteamiento y los medios utilizados: orales, visuales, experiencias, actividades. Así, tanto la metodología como los recursos que se utilizan para la consecución de los objetivos propuestos, deben apoyarse en el análisis de los aspectos básicos del proceso creativo.

Esta será la base de la metodología didáctica para el desarrollo de cada uno de los talleres, que será específica en función de las características intrínsecas de cada uno y según sea el nivel de formación del grupo al que va dirigida. En la metodología a seguir en cada unidad didáctica destacamos lo siguiente:

a) El método planteado es fundamentalmente inductivo, la comprensión de conceptos la determinan, la progresiva adquisición de hábitos, actitudes y experiencias que le permitan comprender, valorar y utilizar el hecho artístico como medio de expresión y comunicación.

b) En las “puestas en común” se utilizará el recurso expositivo, el cual consistirá en la síntesis presentación oral de determinados contenidos de la materia, basado en la proyección de diapositivas, transparencias o vídeo para una estimulación visual.

c) Para lograr la intervención activa del alumno se utiliza el método interrogativo; indagar dudas que puedan presentarse dirigiendo las preguntas a buscar la causa y para motivar vivencia que conduzcan al deseo de crear.

El procedimiento didáctico está basado en la motivación, la experimentación y la adaptación al entorno creado en el taller.

A modo de resumen recogemos estas características en el siguiente cuadro:

EL PROCEDIMIENTO DIDÁCTICO ESTÁ BASADO EN	A) LA MOTIVACIÓN CORRECTA	Vehículo esencial en el éxito del aprendizaje de la enseñanza. En la medida en que el objeto motivador del aprendizaje del alumno se halle en el contexto de sus intereses, o despierte su curiosidad determinado tema, asunto, fragmento, experiencia, ahí se aúnan con fuerza todas las condiciones necesarias, influyendo positivamente hacia una transformación interna, susceptible de llevarle con entusiasmo al deseo de querer superarse personalmente
	B) LA EXPERIMENTACIÓN	Este enfoque didáctico pretende ayudar al alumno estimulando sus fuerzas creadoras, para lo cual enriquece de diversos modos sus capacidades sensibles.
	C) LA ADAPTACIÓN	A lo recibido a los distintos ciclos de la enseñanza obligatoria y preparación del futuro maestro para que tome conciencia de los problemas que se puedan plantear a lo largo de su carrera profesional y estar en disposición de buscar soluciones posibles para resolverlos. Desarrollando actitudes y aptitudes que permitan a los futuros maestros perfeccionar y renovar sus conocimientos, su metodología.

La motivación es una condición indispensable para que el alumno pueda realizar un aprendizaje serio y sistemático en el aula o fuera de ella. Para la motivación y presentación de la materia de aprendizaje, el profesor tendrá en el aula-taller, como material de apoyo y para alcanzar los objetivos previstos en la programación, un material permanente de trabajo: encerado, tizas, franelógrafo, proyectores de diapositivas y transparencias, vídeos y caballetes donde demostrar las técnicas gráficas y pictóricas con su correspondientes materiales. Estos reúnen una serie de ventajas de tipo didáctico (simplicidad, adecuación a cualquier momento, lugar, etc.) que les hacen ser siempre útiles de apoyo a la labor del educador:

Como han podido constatar diferentes autores, la utilización de todos estos materiales ofrece grandes ventajas para todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Son un vehículo para la dinamización de la enseñanza, ya que permiten hacer del acto educativo un proceso más dinámico y motivante. La importancia de los medios audiovisuales en la enseñanza es algo que no se puede olvidar al adentrarse en ella, ya que el alumno está inmerso continuamente en un campo de imágenes.

En términos generales, se puede decir que esta propuesta metodológica de taller concede prioridad a las actividades prácticas con participación activa de los alumnos, en las que se proporciona una clara información sobre los medios posibles a utilizar y que posibilita una estrecha relación entre los alumnos y profesor. Al mismo tiempo, se trata de ejemplificar los conocimientos que se imparten mediante la metodología propuesta. Esto último resulta fundamental en un curso de formación del profesorado. La razón de ello viene reconocida en el principio de reproducción metodológica.

El método de enseñanza se aprende como currículo oculto de los Centros Superior de Educación de Formación Profesorado, ya que los alumnos lo asimilan como esquema de comportamiento docente. Enseñar a enseñar la Expresión Plástica dando a conocer las metodologías que impulsen al alumno de Educación Infantil y Primaria a razonar, a plantearse y resolver problemas, a

experimentar, a interpretar, etc., a través de clases magistrales implica, tal como ha demostrado Gimeno-Fernández (1980), que el estudiante sólo aprende la metodología utilizada por el profesor de los Centros Superior de Educación de Formación del Profesorado y no las que verbaliza. En definitiva, se trata de impartir la materia con el rigor que comporta la enseñanza universitaria, pero resaltando las peculiaridades que tiene una asignatura de didáctica, donde los métodos constituyen también contenidos.

Se concibe la actuación en el marco de un sistema instruccional, esto es, integrado en un conjunto formado por recursos materiales y humanos cuyo objetivo es cambiar eficazmente los comportamientos del alumnado por medio del proceso de enseñanza aprendizaje.

Queremos resaltar finalmente que el planteamiento práctico de nuestra metodología es determinante en el desarrollo de las asignaturas de Plástica.

VII.4.3.3. TEMPORALIZACIÓN Y ESPACIOS

Consideramos en este apartado la organización temporal que proponemos para el desarrollo de la asignatura en el marco de una Metodología de Taller. La temporalización debe ser globalizadora en los diferentes sentidos de las Artes Plásticas, para así no desperdigar los conceptos fundamentales que podrían quedar como datos aislados.

El tiempo real para el desarrollo del programa es uno de los aspectos condicionantes que se debe tener en cuenta, ya que las posibilidades temporales vinculan enormemente la programación. El tiempo a emplear para cada unidad didáctica y en cada fase del desarrollo de la unidad didáctica en la Metodología de taller está en función de diferentes variables como contenidos, actividades, etc.

El tiempo es en muchos casos el principal obstáculo con que todo profesor se encuentra a la hora de suministrar el contenido de un programa empleando los métodos más apropiados y eficaces.

La presentación del programa en esta metodología no se formula linealmente, es conveniente y necesario llevar paralelamente un desarrollo en espiral conectando adecuadamente los contenidos de las características del área y de las variables educativas con las de la didáctica específica. Algunos aspectos del programa son tratados en este planteamiento cíclico.

Ni que decir tiene que, dadas las características específicas y circunstancias de cada programa, puede no ser posible el desarrollo del mismo en su totalidad, pero ello es subsanable seleccionando unos talleres mínimos básicos sobre el cual se puede desarrollar el programa conveniente según las necesidades y circunstancias que se presenten.

La temporalización se hará atendiendo a una doble distribución a lo largo del cuatrimestre. Situaciones que recogemos a modo de resumen en los siguientes cuadros:

La primera distribución hace referencia a las unidades didácticas, los bloques temáticos, los elementos de contenido, materiales, técnicas y procedimientos.

La segunda distribución es relativa a las once fases en las que se implementa cada unidad didáctica en el desarrollo de la asignatura.

UNIDAD DE APRENDIZAJE	BLOQUE TEMÁTICO	ELEMENTOS DE CONTENIDOS	MATERIALES	TÉCNICAS / PROCEDIMIENTOS
		El volumen	Arcilla, papel, envases, barniz, miga, escayola	• Modelado • Construcciones mixtas
		La mancha	Papel, cartón, cartulina, acetato, telas, ceras, celofán, témperas	• Estampación • Texturas de la luz • Collage • Pintura
		La línea y el punto	Papel, témperas, ceras, rot, lápices, revistas, hilos	• Estampación • Collage • Pintura • Dibujo • Craquelado • Esgrafiado • Pulverizado
		El color	Témperas, lápiz, papel, acetato, cartón, cartulina	• Transparencias • Collage • Pintura
		Conceptos lineales y espaciales básicos	Papel, cartulina, cartón, revistas, utensillos para dibujo geométrico	• Pintura • Collage • Dibujo • Craquelado • Encastrado
		Iniciación al dibujo artístico	Lápices, carboncillo, papel	• Dibujo
		La proporción	Lápices, carboncillo, papel, cartulina, revistas	• Dibujo • Pintura • Collage
		Volúmenes geométricos	Lápices, papel, cartulina, utensillos para dibujo geométrico, tijera, cutex	• Collage • Dibujo • Construcciones
		Comunicación visual	Ceras, témperas, lápices, papel, carteles, historietas, secuencias	• Técnicas mixtas

Cuadro: Unidades Didácticas

TEMPORALIZACIÓN POR UNIDAD DE APRENDIZAJE				
FASES	UNIDAD DE APRENDIZAJE	ELEMENTOS DE CONTENIDO	SESIONES	NÚCLEOS DEL LENGUAJE GRÁFICO
			TALLERES	
1ª				
2ª				
3ª				
4ª				
5ª				
6ª				
7ª				
8ª				
9ª				
10ª				
11ª				

Cuadro: Temporalización de Unidades de Aprendizaje

VII.4.4. EVALUACIÓN

Dado que debemos evaluar la producción artística que el alumnado realiza en la enseñanza, se trata en este párrafo el significado que le damos a la misma.

Evaluar no significa comparar los resultados del trabajo individual infantil con el patrón que el adulto considera aceptable. Dado que es necesario calificar, una solución es actuar sobre los trabajos de cada uno de los escolares del siguiente modo:

- Observar y estudiar a cada uno, y sus trabajos.
- Verificar el interés que cada uno realiza para lograr una expresión verdaderamente libre, espontánea y personal.
- Ver cuánto ponen de sí en cada trabajo.
- Observar los esfuerzos para liberarse de inhibiciones.

La actitud del docente a la hora de evaluar debe basarse en comprobar hasta qué punto se han logrado los objetivos previstos. El trabajo creador infantil no se debe medir, pero sí observar y controlar el proceso que se ha llevado a cabo, porque lo que importa es el trabajo en sí mismo, no el resultado final. Se entiende pues la evaluación como un proceso sistemático que sirve de ayuda para comprender mejor al educando, conocerle y estimularle para el logro de los objetivos.

El maestro tratará de controlar de manera más precisa:

- lo que saben y lo que pueden hacer los niños en un momento dado de su desarrollo.
- sus actitudes y motivaciones (lo que les gusta y lo que rechazan).
- las estrategias a las que recurren para una tarea determinada (como se las arreglan para solucionar esto o aquello).

- los obstáculos con los que se tropieza en la realización de la tarea:

  - problemas de motivación
  - de comprensión de las consignas
  - falta de una información o de una noción
  - incomprensión de ciertos términos
  - dificultad para tener en cuenta varios elementos de información a la vez
  - dificultad de orden motor
  - mala organización material o temporal de la tarea

Uno de los objetivos de la evaluación es que cada alumno o alumna aprenda a autoevaluarse y pueda él mismo proporcionarse su calificación, puesto que tomar conciencia de sí mismo y de sus capacidades es también necesario en la evaluación, por que es encauzar su modo de ver para que sepan apreciar lo positivo, en lugar de dejarse llevar por ese gran sentido crítico negativo que suelen poseer, y que es en muchos casos reflejo de los adultos.

Los aspectos que se pretenden desarrollar están referidos a las capacidades generales de

COMPRENSIÓN
REALIZACIÓN
INTERPRETACIÓN

Sabemos que en la Educación Artística se engloban diversas formas de expresión, dependiendo del elemento soporte expresivo o mediador que se seleccione.

Sabemos también que en el acto de expresión se produce una reconstrucción personal de la realidad y una comunicación hacía los demás, del resultado de la misma. Por lo tanto, entenderemos que los diferentes modos de

expresión constituyen en sí mismos lenguajes, con sus respectivos códigos y elementos morfológicamente articulables.

No debe simplificarse el proceso expresivo como una representación de los rasgos característicos de una realidad, puesto que todo acto expresivo permite poner de manifiesto las relaciones entre los aspectos cognitivos y afectivos de la personalidad. Por tanto, deben potenciarse las facultades expresivas ya que constituyen un elemento muy importante en el desarrollo personal del alumnado, y es necesario que en la educación del mismo, tenga el peso debido.

Si una obra artística es también la que realiza el alumnado de Educación Infantil o Primaria la debemos entender como un todo complejo en el que se articulan diferentes niveles:

- Formal, referido a la apariencia o forma que representa
- Material y técnico, que implica los medios materiales usados y sus características propias de transformación de la realidad
- Contenido a transmitir en sí mismo
- Significado o interpretación

En la expresión artística no basta con la aplicación milimétrica de las posibilidades comunicativas, es necesario el esfuerzo creador, además de considerar la expresión-comunicación, es decir, deben tenerse en cuenta la innovación-creación, ya que supone una superación personal y una propuesta creativa. Aspecto éste, que relaciona la práctica artística, tanto con el hecho comunicativo como con el proceso de investigación, ambos intrínsecamente unidos.

En la formación inicial del profesorado deben darse unas pautas para seguir un proceso de innovación, a través del cual superen las vías establecidas, encontrando soluciones nuevas que les permitan llegar a resultados que supongan un grado superior de identificación personal. A la vez deben ser capaces de desarrollar un proceso creativo en la edad escolar teniendo en cuenta criterios de evaluación establecidos, que no son otra cosa que los objetivos que se pretenden alcanzar al final de cualquier proceso educativo.

A continuación proponemos un cuadro para la evaluación del lenguaje gráfico en el que, a través del desarrollo de actitudes se potencia la comprensión, realización, e interpretación, teniendo en cuenta tres criterios:

ADAPTACIÓN A LA IDEA PROPUESTA
PROGRESIÓN EN EL TRABAJO REALIZADO
RESOLUCIÓN EN LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS

COMPRENSIÓN	ADAPTACIÓN A LA IDEA PROPUESTA	PROGRESIÓN EN EL TRABAJO A REALIZAR	RESOLUCIÓN EN LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS
	Parcial	Plantea solución final	Incorrección
	Total	Realiza pruebas	Solución correcta base técnico-plástica
REALIZACIÓN	MANCHA TRAZADO MODELADO CONSTRUCCIÓN	COLOR MASAS MATERIALES TEXTURAS	COMPOSICIÓN
	Inseguro	Aplicación incorrecta Tema y Soporte	Distribución incorrecta confusión
	Seguro	Aplicación correcta: Tema Soporte	Distribución correcta: Claridad
INTERPRETACIÓN	CREATIVIDAD	MOTIVACIÓN	TÉCNICA
	Realiza propuesta base	Ejecución mecánica	Ejecución dificultosa
	Busca variantes	Transforma la posible rigidez formal	Ejecución correcta

Cuadro : Criterios de Evaluación en un proceso creativo

VII.4.5. CONTEXTUALIZACIÓN

En este apartado desarrollamos una parte esencial de nuestra metodología de Taller de Plástica que denominamos contextualización.

La eficacia y desarrollo de un programa educativo va a depender del nivel de relación que éste tenga con el entorno escolar. Los aspectos a considerar a efectos de la contextualización son los siguientes:

- Alumnado: procedencia y agrupamientos.
- Objetivos
- Espacios físicos de la escuela: aulas, patios, etc.
- Materiales: Audiovisual y bibliográfico.
- Entorno, lugar y costumbres de la localidad.
- Profesorado: actitudes y aptitudes.
- Concepción de la Plástica en el ámbito escolar y social.

Presentamos el Taller de Plástica como una forma de estructurar el espacio para las actividades artísticas y como un modelo didáctico para el desarrollo de programas curriculares de aula.

Nuestra propuesta, considerada desde el Taller de Plástica como instrumento metodológico, adquiere un carácter interdisciplinar y globalizador de la enseñanza al tomar aspectos del entorno como centros de interés, es el resultado de la investigación realizada sobre el concepto que tenemos de la realidad didáctica, la cual es a la vez una propuesta real que encaja en el modelo actual de los centros educativos.

Las unidades didácticas como elementos de las programaciones de aula se construyen a partir de Centros de Interés que emanan de propuestas medioambientales, que adquieren significado en la comunidad educativa cuando son consideradas e incorporadas a los proyectos curriculares de centro. Es

habitual encontrarnos que en la mayoría de los centros escolares, en Educación Infantil Primaria, se hayan elegido hasta una decena de centros de interés que responden a los diez meses del curso académico y que, alrededor de los mismos se trabajan los diferentes elementos de contenidos del currículo artístico, dando lugar a la estructuración de las unidades didácticas. Éstas se reparten en el calendario escolar de un modo independiente, si se quiere, o de modo sucesivo en el proceso de enseñanza, si así lo requiere la naturaleza de la unidad didáctica del aprendizaje. Éstas tienen una duración de una a tres semanas, mensuales, o trimestrales en el caso de que no se elija una actividad didáctica anual. Generalmente, cuando son semanales ocupan en su totalidad una treintena, neta y aprovechable en el transcurso de un año escolar

Por ejemplo, la distribución de los “Centros de Interés” de un primer ciclo de la Educación Primaria en un proyecto curricular de centro, aparece reflejado del siguiente modo:

MES	CENTRO DE INTERÉS
Septiembre	COLEGIO
Octubre	CASA. BARRIO. MUNICIPIO
Noviembre	CUERPO HUMANO. ASÍ SOY YO
Diciembre	NAVIDAD. ALIMENTOS. DULCES
Enero	JUGUETES. CONSTRUCCIONES
Febrero	CARETA. MÁSCARA
Marzo	GRANJA. MASCOTA. ANIMALES. FLORES
Abril	PRIMAVERA. NUBES. BUEN TIEMPO (ATMOSFÉRICO)
Mayo	AGUA. MAR. PUERTO
Junio	VERANO. ESTACIONES. TIEMPO CRONOLÓGICO. CALENDARIO

La Educación Artística se puede desarrollar a través de una programación larga que generaría una unidad didáctica anual.

El preámbulo de esta ambición es tener en cuenta los objetivos generales y específicos de la etapa de Educación Infantil y de Primaria para conectar con los aprendizajes significativos de estas edades y poder hacer una adaptación

coherente de los contenidos y adecuarlos a los intereses del alumnado. Se analiza su interacción en:

- Revisión del currículo según Logse (DCB)

- Adaptación de técnicas artísticas que constituirá la estructura del proyecto docente desde los objetivos hasta la evaluación

- Programación de los elementos de contenido y sus interferencias en otras áreas del currículo desde los siguientes aspectos:

    - Conceptuales
    - Procedímentales
    - Actitudinales

La selección de los elementos de contenido de ésta unidad didáctica partirá del medio mas próximo a la escuela:

COSTUMBRES		OBJETIVOS
En el medio Popular	▪ Patrimonio ▪ Economía ▪ Estudio de obras y autores artísticos (museos).	▪ Promover el desarrollo gráfico en esta propuesta de educación artístico-plástica. ▪ Generar una educación estética. ▪ Incentivar un interés por la conservación del medio.

Esta trilogía de objetivos que abarcan los tres ámbitos: conocimiento, habilidades y destrezas y apreciación, nos llevaría a desarrollar las propuestas educativas del diseño curricular que en todo diseño metodológico deben cumplirse. Lo analizamos de esta manera ya que los objetivos del ámbito del conocimiento es el propio centro de interés elegido que como sabemos debe

partir de un aprendizaje significativo adecuado a la edad. Los objetivos del ámbito de las habilidades y destrezas se pueden conseguir a través de propuesta del desarrollo gráfico y los objetivos del ámbito de apreciación se ven reflejados en una motivación por la educación estética y por conservar el medio.

La propuesta se inicia con una investigación previa sobre los distintos aspectos:

a) Conocer el material artístico correspondientes al patrimonio del lugar.

b) Solicitar a los Organismos pertinentes la relación de las obras de arte ubicadas en los centros del Patrimonio local.

Una vez conocidas cada una de las obras de arte expuestas al público, se escogerá la obra escultórica o pictórica que interese analizar para su estudio. En la selección de las piezas se procederá al registro de las mismas tomando los datos siguientes:

<table>
<tr><td colspan="3">NOMBRE DEL AUTOR</td></tr>
<tr><td>Contexto histórico-social y geográfico</td><td>Fecha</td><td>Corriente o estilo</td></tr>
<tr><td rowspan="4">NOMBRE DE LA OBRA</td><td colspan="2">Tipo de soporte y técnica</td></tr>
<tr><td colspan="2">Medidas</td></tr>
<tr><td colspan="2">Procedimientos y materiales</td></tr>
<tr><td colspan="2">Mensaje visual</td></tr>
</table>

Después de precisar los aspectos educativos sobre los que trabajaremos deben adaptarse al proceso de enseñanza-aprendizaje y se considerarán las posibilidades de integración en un aula de Educación Infantil y Primaria, lo que requiere diseñar en el programa la adaptación y actuación en el aula.

Para su planificación y gestión en el aula se estructurarán los conceptos y procedimientos artísticos de cada una de las obras elegidas y la relación con los contenidos de la Plástica de Educación Infantil y Primaria. Se ha de diseñar modelos de actuación donde el núcleo central se halle en la motivación de la obra artística y dónde ésta sirva a la vez para:

- Globalizar contenidos de otras áreas del currículo para el alumnado de 3 a 9 años.

- Desarrollar en el alumnado de Primaria (9-12 años) un proceso de enseñanza-aprendizaje interdisciplinar que contribuya a favorecer la continua adquisición de conceptos, valores y procedimientos, que pertenezcan también a otras áreas curriculares.

El desarrollo de la unidad se centrará fundamentalmente en conocer al autor de la obra artística y a su obra en sí con todo lo que esto conlleva, como conceptos y procedimientos usados por el mismo y aspectos de la vida del autor de ámbito histórico, social, cultural y político.

También para la contextualización tenemos en cuenta los temas artísticos extraídos del entorno al que nos dirigimos en la construcción del diseño.

En diferentes ejemplos que analizamos en nuestra propuesta tomamos como referencia la isla de Lanzarote y su patrimonio artístico. Por ejemplo, ante la Colección de Arte Contemporáneo de la Fundación "César Manrique" decidimos sobre que obras o autores seleccionaríamos para llevar la propuesta de estudio al aula. En ella podemos encontrar obras de autores internacionales, nacionales y locales, por tanto, nos vemos obligados a hacer una selección más cercano al profesorado y alumnado de este lugar. En este caso la multidisciplinariedad que encontramos en Picasso, Miró, Tapies, Millares, Dámaso, Manrique, etc. nos ofrece una perspectiva excesivamente amplia que nos obliga a concretar qué procedimientos artísticos y qué contexto sociológico nos interesa más estudiar.

De manera análoga ocurre cuado nos introducimos en otro medio cultural de la Isla de Lanzarote como por ejemplo: el ambiente marinero y arquitectónico de Arrecife, el arquitectónico de Teguise y el imaginero de Tinajo.

La integración de los centros de interés en las Unidades Didácticas a implementar en el aula suponen previamente un análisis y comprensión de los mismos para así poder delimitar las posibilidades de adaptación y desarrollo en el aula, por ejemplo los diferentes aspectos que son necesarios considerar en este análisis previo son los que presentamos en el cuadro siguiente:

OBRA	SOPORTE	LUGAR	MUNICIPIO
Obras de arte de la Fundación César Manrique	Escultura y Pintura	Tahiche	Teguise
Ambiente Marinero y Arquitectónico	Puerto de Nao Charco de San Ginés La villa	Arrecife Arrecife Teguise	Arrecife Arrecife Teguise
Escultura Imaginera Modelado, Pintura y Dibujo	San Roque – Luján Pérez Tapices de sal del Corpus	La iglesia Parroquial Calles de Arrecife	Tinajo Arrecife

La integración de estos temas va dirigida al profesorado que recibe información sobre la utilización y aprovechamiento del medio artístico, natural y social y lo usa indistintamente en la acción educativa.

La implementación de nuestro modelo metodológico, centrado en el Taller de Plástica consiste en probar que una propuesta metodológica de esta naturaleza es válida no solo para analizar y comprender la Plástica sino que también permite su conexión con otras áreas del currículo además de facilitar la labor tutorial del profesorado en Educación Infantil y Primaria.

En el caso de los talleres desarrollados en la isla de Lanzarote la contextualización de los mismos se recoge el siguiente cuadro delimitando los centros escolares así como las propuestas que se desarrollaron.

COLEGIO	PROPUESTA	LUGAR	MUNICIPIO
Los Valles	Fundación Cesar Manrique: Escultura Pintura	Los Valles	Teguise
Nieves Toledo	Ambiente marinero: Puerto de Nao Charco de San Ginés	El Lomo	Arrecife
Argana Alta	Tapices de sal del Corpus	Arrecife	Arrecife
La Villa	Alzados arquitectónicos	La Villa	Teguise
Tinajo	San Roque- Luján Pérez	Iglesia Parroquial	Tinajo

La adaptación de los temas a las programaciones de aula, organizados a partir de estos centros de interés, requiere una ubicación en las programaciones escolares que nos permita su desarrollo real. Su distribución temporal es otro de los aspectos a considerar, de esta manera sugerimos que su espacio temporal se ubique en la franja horaria destinada a la Educación Artística, si consideramos la Etapa de Educación Primaria, ya que en la etapa de Educación Infantil estaría inmersa de forma global en la totalidad del programa.

La tarea de adaptación al programa nos lleva a formular los objetivos para conseguir un desarrollo cognoscitivo y psicomotriz, que se llevará a cabo mediante actividades que derivan de los ámbitos artístico, y están encaminados a saber expresarse, a saber ver y a saber hacer.

Por ejemplo, si tratáramos de diseñar actividades para Educación Infantil y Primaria derivadas del ámbito de la pintura o escultura, podemos observar en el siguiente cuadro algunos de los procedimientos artísticos a desarrollar

O B R A ARTÍSTICA		
PINTURA	Procedimientos pictóricos	Pintura digital Témpera, Plastilina y Cera
	Dibujo	Esgrafiado Cera, Plastidecor, Creyón y Rotulador
ESCULTURA	Modelado	Cerámica Barro propio de la zona y Arcilla Porcelana Plastilina, Cemento blanco y Marmolina
	Construcción	Estructura Papel, Cartón, Madera y Material de desecho

Situados ante el concepto de Interdisciplinariedad de la propuesta nuestro modelo nos puede servir de guía para incorporar a la unidad didáctica conceptos que se tratan también en otras áreas del currículo. A modo de ejemplo recogemos algunas de estas cuestiones en el siguiente cuadro

ÁREA	UNIDAD DIDÁCTICA / ELEMENTOS DE CONTENIDO	
Ciencias Sociales y Naturales Geografía Historia	Análisis de la figura humana Geometría Trazado	Análisis de la Figura Humana Carmín de cochinilla Esculturas en la calle Imaginería
Matemáticas	Espacio y representación Geometría Trazado	Espacio Perspectiva creativa Dibujo y percepción

VII.5. EL CENTRO DE INTERÉS EN LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

La Metodología de Taller representa una forma idónea de analizar y construir el conocimiento artístico, en un programa de formación de profesorado. Es una forma adecuada de planificar y gestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Plástica en el ámbito escolar, mediante una metodología transferida.

Presentamos en este apartado los elementos organizativos de la Unidad de Aprendizaje en función del "centro de interés" en el Taller de Plástica, como parte del desarrollo del programa de Plástica en la formación inicial en Educación Infantil y Primaria.

La planificación y gestión de la Unidad de Aprendizaje supone una medida del conocimiento profesional del profesorado. Como programación de aula conserva su estructura curricular y mantiene los elementos de la misma. Dentro de la Metodología de Taller se formula la propuesta de diseño de la Unidad de Aprendizaje. Cada uno de los miembros del profesorado tratará una Unidad Didácticas extraída del centro de interés elegido.

La organización de la Unidad Didácticas se hace en torno a tres elementos básicos: Selección del centro de interés, selección de la unidad didáctica propiamente dicha y elementos de contenido de la unidad y su estructuración.

La organización del taller en función del centro e interés

Los elementos organizativos del taller se realizan en torno a: centro de interés, elementos formales y objetivos, como recogemos en el siguiente cuadro:

ELEMENTOS ORGANIZATIVOS DEL TALLER	El CENTRO DE INTERÉS	Recoge el elemento motivador del taller
	ELEMENTOS FORMALES	Elementos significativos del lenguaje gráfico. La población que considera a los distintos estamentos participantes en el taller El profesorado en formación y en activo y el alumnado escolarizado en Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria. Con relación al alumnado consideramos sus intereses, medio de procedencia, estado de adaptación al proceso de enseñanza-aprendizaje. Con relación al profesorado: conocimiento de la representación gráfica y plástica infantil, conocimiento del área de Expresión Plástica en los currículos. Su valoración. Conocimiento técnico, teórico y práctico del Lenguaje Plástico
	OBJETIVOS	Los objetivos que se comentan en una programación de Plástica para llevar a la práctica en un proyecto de centro, objetivos que pretenden potenciar las capacidades sensoriales y psicomotrices del alumnado en las diferentes etapas. Favorecer el desarrollo intelectual coordinando las capacidades de percibir, de interiorizar y de expresar y adquirir técnicas del lenguaje plástico

Ejemplo de "centro de interés"

Consideraremos en este caso un ejemplo concreto de centro de interés: "Escultura en la calle"

Presentamos brevemente este taller desarrollando los siguientes apartados: centro de interés, elementos formales, población, objetivos y resultados.

TÍTULO: ESCULTURA EN LA CALLE	CENTRO DE INTERÉS	Esculturas del itinerario: Rambla del General Franco, Parque García Sanabria y Avenida de Veinticinco de Julio
	ELEMENTOS FORMALES	Estudio del volumen en los movimientos escultóricos. Análisis de los aspectos de obras relacionadas: color, luz, soporte, técnicas, composición y criterios de representación Se realizó por primera vez (en la segunda etapa de la investigación) con alumnado de la Escuela Universitaria del Profesorado de La Laguna durante el curso 1992-93 de la especialidad de Ciencias y también se desarrolla la propuesta en cursos posteriores del Plan de estudios vigente hasta la fecha en la especialidad de Primaria
	REALIZADO	En los cursos 1994-95 con los alumnos escolarizados en Educación Infantil y Primaria, Profesorado en activo y alumnado en formación de 2º curso de Primaria
	OBJETIVOS	Conocer y respetar las principales manifestaciones artísticas presentes en el entorno, así como los elementos más destacados del patrimonio cultural, desarrollando criterios propios de valoración
	RESULTADOS	El campo en el que nos habíamos sumergido para hacer un estudio de las estructuras volumétricas era muy amplio en diversidad de aspectos, lo que nos llevó a la selección de las obras y a la definición de los espacios ocupados y de los ámbitos en que vamos a organizar el recorrido para acercarnos más correctamente a los objetivos didácticos que pretendíamos. Su elección no fue un problema léxico sino conceptual. Un mismo itinerario podía ser recorrido bajo muy diversos enfoques, en función de los centros de interés que deseábamos destacar. Pues estos temas tienen la cualidad de desarrollar varios contenidos de áreas de conocimiento diferentes, aspecto interdisciplinar, o también, "la escultura en la calle", puede ver en el proceso de enseñanza-aprendizaje un elemento globalizador en el currículo de Educación Infantil y Primaria

Selección del "centro de interés"

Nuestra propuesta destaca el uso del patrimonio y del entorno como "centro de interés" para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Plástica.

La selección por parte del profesorado del centro de interés extraído del medio más próximo consta de:

1. Programa de la asignatura.
2. Catálogo de la escultura en la calle, mapa de esculturas y esculturas seleccionadas.
3.- Itinerario de las esculturas visitadas.
4.- Fotografías, fotocopias y transparencias de las esculturas visitadas.
5.- Diapositivas.

La selección, por ejemplo, de las esculturas para la Unidad Aprendizaje consta de:

1.- Pieza escultórica seleccionada (hoja de características).
2.- Titulo de la narrativa y desarrollo.
3.- Narrativa sobre la pieza escultórica seleccionada.
4.- Procedimientos artísticos adaptados a la narrativa.
5.- Materiales y técnicas utilizados en la elaboración de la estructura escultórica.
6.- Realización de la estructura que escenifica la narrativa.

La selección de los elementos de contenidos de la Unidad Didáctica y su estructuración consta de:

1.-.Justificación de la unidad didáctica.
2.- Selección de elementos de contenidos artísticos que nos interesa extraer de la narrativa.

3.- Análisis sobre orientaciones legislativas acerca de la etapa educativa.
4.- Revisión de los contenidos artísticos en las orientaciones legislativas para su integración en la programación de aula.
5.- Localización de los elementos de contenido y su ubicación en el aspecto educativo correspondiente:

- Conceptos
- Procedimientos
- Actitudes

6.- Justificación de las actividades y de los procedimientos artísticos.
7.- Desarrollo de las actividades de la unidad didáctica.
8.- Evaluación de la experiencia y justificación
9.- Fuentes, bibliografías al respecto y otros
10.- Documentación audiovisual: fotografías, diapositivas, videos, etc.

VII.6. FASES DE LA UNIDAD DE APRENDIZAJE

El desarrollo de la propuesta de trabajo se organiza en once fases que pasamos a presentar en el cuadro siguiente y que contiene de forma implícita la metodología de Taller que hemos venido describiendo.

FASES	INSTRUMENTALIZACIÓN	IMPLEMENTACIÓN
1	Confección del plan de trabajo por el equipo de profesores	Se elaborará en el mes de Septiembre y consideramos en ella los siguientes aspectos: - Objetivos del curso - Centros de interés para los diferentes talleres - Fuentes documentales - Temporalización
2	Presentación, análisis y discusión con los alumnos del plan de trabajo	Se entregará el primer día de clase un ejemplar del plan de trabajo del curso, dedicando 1 o 2 sesiones a la discusión y análisis del mismo, con el fin de modificar, incluir o eliminar las partes no acordadas del plan
3	Preparación de fuentes y materiales	Los alumnos revisan los documentos bibliográficos y visuales necesarios para iniciar el desarrollo de los elementos formales en el centro de interés objeto de estudio
4	Visitas a las Fuentes	Los alumnos visitan las diferentes fuentes del patrimonio artístico que están implicadas en el centro de interés
5	Formación de grupos de trabajo	Selección y determinación de los temas y sus materiales implicados
6	Entrevistas y reuniones con los grupos de trabajo para las prácticas de taller y elaboración de un prediseño	Las reuniones con los grupos de trabajo se pueden realizar tanto en clase como fuera de ella para supervisar y orientar en la confección de la unidad de lenguaje
7	Elaboración definitiva de la unidad didáctica (diseño) por cada grupo de alumnos	
8.	Presentación del diseño en forma de unidades de aprendizaje con apoyo de los materiales elaborados	Se procede en esta fase a la discusión a nivel individual o de grupo de cada una de las unidades didáctica
9	Desarrollo y evaluación de las unidades didáctica de un centro educativo	Cuando las unidades didáctica pueden ser implantadas en un centro educativo se controla tanto su desarrollo como su evaluación. Esta fase no siempre es posible desarrollarla por la dificultad de disponer para los diferentes grupos de aulas para su desarrollo y evaluación
10	Elaboración de la memoria y análisis individual	
11	Finalmente la evaluación de los alumnos. Aspecto que desarrollaremos en el apartado siguiente	

CAPÍTULO VIII.
CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

Comenzamos este capítulo de conclusiones y perspectivas aportando referencias generales de los resultados obtenidos, que responden a los siguientes interrogantes:

¿Por qué enseñar a través del Arte?
¿Por qué el Taller de Plástica desde el Patrimonio?

El currículo que el profesorado de Educación Infantil y de Primaria haya desarrollado en su período de formación es determinante en su actuación posterior con los educandos. En este sentido, el "Taller de Plástica" ha demostrado ser una metodología idónea en la búsqueda de una enseñanza activa y reflexiva, partiendo de la base de una Educación a través del Arte en interacción con el Patrimonio.

El profesorado debe introducirse en el conocimiento de la Plástica que le rodea, en un entorno artístico lo más amplio posible. Debe experimentar en los procedimientos y profundizar en las técnicas y materiales, antes de enfrentarse a situaciones de enseñanza-aprendizaje con su alumnado, para así desarrollar el gusto por el Arte y las capacidades, para sentir y comprender las Artes Plásticas y visuales.

Consideramos que, desde esta perspectiva, el Taller de Plástica desarrollado en las aulas universitarias, ofrecen al profesorado un acercamiento mayor hacía la realidad escolar. Porque en estas "clases talleres", la manipulación de las técnicas y la experiencia obtenida del contacto directo con los materiales y con la materia en sí, proporciona un enriquecimiento del lenguaje plástico, insustituible por cualquier otro método de enseñanza-aprendizaje.

El profesorado en formación, además de potenciar su creatividad artística y metodológica, se introduce de manera natural en las técnicas y en el desarrollo de los procesos de la enseñanza. Dar a conocer al profesorado el "por qué" de los materiales y el "cómo" de los procedimientos significa situar al docente en los primeros escalones de una metodología activa con una predisposición hacia las alternativas que ofrece el entorno.

Un objetivo esencial de nuestro Taller de Plástica es el de colaborar con el uso del medio para la integración de la población en la sociedad y en la cultura a la que pertenece, empezando por su entorno más próximo, su barrio o ciudad. En cuanto al profesor como individuo social, buscamos el modo de comprometerlo con el mundo que le rodea y prepararle para comprender y asumir su responsabilidad como docente.

Se ha demostrado, igualmente, que la Educación a través del Arte tiene un carácter globalizador e interdisciplinar. Para ello deben crearse Seminarios del área de Plástica y llevar a cabo una coordinación desde la Educación Infantil hasta la Enseñanza Secundaria Obligatoria, facilitando así una dinamización

dentro del centro escolar, así como las salidas al entorno. Tomando siempre el Arte como punto de partida para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo previamente diseñada desde el Proyecto anual de centro e integrado con las otras áreas del currículo.

Igualmente, se justifica también, que nuestra propuesta del Taller de Plástica potencia las facultades psicomotoras y visomotoras, a la vez que favorece el desarrollo intelectual, coordinando las capacidades de percibir, de interiorizar y de expresar el espacio que nos rodea.

Conviene resaltar que además del medio artístico o natural, existen otros factores tales como el talante del educador, el agrupamiento de alumnos y el ambiente del aula taller que condicionan el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje que se proponga.

Elegimos realizar talleres desde el Patrimonio Artístico por diferentes razones que tienen que ver con la construcción contextualizada del conocimiento. Consideramos el entorno artístico un espacio (centro de interés) donde damos cabida a una metodología activa y donde la investigación-acción es el modo adecuado para profundizar en la contextualización del currículo tanto de Infantil como de Primaria.

El Patrimonio, además de poseer los elementos de contenido de las diferentes áreas curriculares, aspecto interdisciplinar, también nos permite desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje desde la globalización del currículo de Educación Infantil o de Primaria.

VIII.1. CONFIRMACIÓN DE LAS HIPÓTESIS

Antes de enunciar las conclusiones a las que hemos llegado en el desarrollo de este trabajo de investigación, hemos de retornar a las hipótesis formuladas en el capitulo segundo. En nuestra tesis principal decíamos:

"Entendemos que el proceso educativo debe realizarse mediante una instrumentalización metodológica de talleres artísticos que se fundamenta en un desarrollo interdisciplinar y en la vivencialidad del entorno de los escolares para desarrollar con mayor eficacia el proceso de enseñanza-aprendizaje".

Y así lo hemos demostrado:

El modelo de "instrumentalización metodológica" que proponemos, no puede estar separado de la estructura y organización de los centros, sino al contrario debe estar inmersa en los mismos y ser cuando corresponda un elemento dinamizador. De modo que consideramos que el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje se dará con mayor eficacia.

Como hemos visto del estudio de los distintos talleres artísticos sobre aspectos conceptuales de la Plástica y elementos educativos que emergen al respecto, se constata que nuestra tesis principal es cierta, en el sentido que el proceso educativo desarrollado mediante los instrumentos del entorno, posee unas características particulares que se apoyan en una estructura educativa adaptada a los nuevos planteamientos metodológicos de la Educación. Modelo didáctico que tomando como referencia básica la Educación Artística es capaz de fortalecer y fundamentar el proyecto educativo del Centro Escolar que se lo proponga.

En nuestra Propuesta se pone de manifiesto, en líneas generales, una estructura educativa que integra una metodología de taller que se desarrolla mediante la estructura curricular de la unidad de aprendizaje adaptada a las

aulas escolares, tanto desde su organización en la programación anual de centro como desde su diseño para su puesta en marcha en la clase.

Si retomamos las hipótesis de trabajo formuladas en el capítulo segundo, entendemos que quedan sobradamente confirmadas respecto del análisis de la realidad contrastada. Tanto de los planteamientos y recursos al uso, como de la valoración de sus logros, así como a través de propias experiencias en trabajos concretos que hemos recogido en los apéndices correspondientes.

Con relación a los elementos de la propuesta metodológica de taller, debemos concluir que consideramos la construcción del conocimiento gráfico como una interacción activa y productiva entre los significados que el alumnado y profesorado en formación tienen y adquieren acerca de la Plástica.

En este marco constructivista emerge nuestra alternativa metodológica que denominamos Taller y está organizada mediante la estructura curricular de unidad didáctica o unidad de aprendizaje que se desarrolla en torno a las once fases que presentamos en el capítulo séptimo de nuestra propuesta metodológica.

Las once fases en las que se desarrolla la propuesta metodológica se llevan a cabo tanto en la formación inicial del profesorado como en la formación permanente.

VIII.2. CONCLUSIONES GENERALES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

En relación con el profesorado, tanto en formación como en activo, persisten creencias y concepciones de la práctica escolar que confirman nuestra hipótesis de trabajo en relación a la necesidad de formación: El profesorado de Infantil, Primaria y Secundaria generalmente desconoce los aspectos didácticos del medio en el cual va a desarrollar sus tareas profesionales, así como los elementos y recursos que configuran el entorno educativo.

Los centros escolares de Canarias carecen del apoyo institucional preciso que los impulse a proyectar el currículum escolar como un instrumento educativo al servicio de la enseñanza y de la sociedad.

Defendemos la bondad del modelo que hemos diseñado para interpretar el currículo de Educación Primaria en el área Artística-Plástica, usando como argumento motivador el patrimonio artístico y elementos del medio ambiente. La empresa “Consejería de Educación” debe invertir más y mejor en la formación permanente del profesorado en activo, con talleres de actualización para hacer rentable la propuesta actual recogida en el diseño curricular base, en los profesores en servicio y puedan hacer buen uso del material adquirido y así conseguir la eficacia deseada en los procesos de enseñanza-aprendizaje de su alumnado.

El panorama actual de la Plástica como disciplina en los centros escolares demuestra la falta de una planificación coordinada, flexible y profesionalizada hacia una reestructuración global de la Educación Artística en la comunidad educativa.

Las propuestas de enseñanza desarrolladas en la actualidad conciben la vida del aula como un conjunto de relaciones unidireccionales del profesorado hacia el alumnado, donde los docentes son la única causa destacable del

aprendizaje de los discípulos y donde los procesos son susceptibles de un estudio analítico y parcializado para poder descubrir leyes generales sobre la intervención docente más eficaz, un modelo como este, que se concreta en formas de enseñanza verbalista o conductistas, es una variante conceptual que da cuenta de innumerables anomalías y problemas en la práctica docente.

Todo ello nos lleva a concluir el interés y la necesidad de la pronta puesta en marcha de forma generalizada de nuestra propuesta metodológica de Taller de Plástica.

VIII.3. ALGUNAS SUGERENCIAS PARA POSTERIORES INVESTIGACIONES Y TRABAJOS

A lo largo del desarrollo de esta memoria y en la formulación de las conclusiones de este trabajo de investigación han sido varios los interrogantes y los aspectos que han quedado abiertos o que necesitan un estudio complementario.

Enumeramos en este apartado algunas cuestiones que nos proponemos continuar trabajando en el futuro:

- Profesionalizar al Profesorado
- Optimizar la Metodología de Taller
- Estudiar los condicionantes afectivos del profesorado y del alumnado en relación a la Plástica

Con relación al primer punto es necesario seguir profundizando en propuestas coherentes que contemplen de forma global la formación del profesorado de Plástica, donde la componente profesional debe sobresalir. En este sentido nos preocupa: el trabajo en talleres y seminarios permanentes para el profesorado de la enseñanza obligatoria. Así como la necesidad de desarrollar estrategias que permitan la coordinación del Profesorado de Plástica de las distintas etapas educativas: Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria.

Con relación a la Metodología de Taller hemos de señalar que una vez que hemos considerado haber probado el valor instrumental del Taller de Plástica y su coherencia en diversos periodos educativos a lo largo de varias épocas, es nuestra intención ir tras la búsqueda de los valores intrínsecos del Arte como fin educativo, por lo que consideramos validar, si corresponde, la manera de cómo están definidos los elementos de contenido en la legislación con el proceso evolutivo de la enseñanza-aprendizaje de la Plástica.

El constructo afectividad, entendido en la doble dimensión de las creencias y actitudes hacía la Plástica, supone también un reto que queremos abordar en posteriores trabajos. En base a la relación directa que ambas dimensiones tienen acerca de los temas de decisiones del profesorado relativos a la Plástica, y por la construcción del conocimiento en el alumnado.

CAPÍTULO IX.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV.: BAUHAUS. Editorial Comunicación. Madrid, 1974.

AA.VV.: *A pintar*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1975.

AA.VV.: *Creatividad para el tiempo libre.* Mars Ivar. Valencia, 1979.

AA.VV.: *Funciones pedagógicas del museo*. MEC. Secretaría Gral. Tec. Madrid, 1980.

AA.VV.: *Carrusel (libros 1 a 10)*. Altea. Madrid, 1982.

AA.VV.: *Introducción a la Obra de Arte: Teoría y análisis*. Col. Apuntes IEPS. Narcea. Madrid, 1983.

AA.VV.: Los Museos y los niños. En: *Cultura y comunicación*, nº21. 1983.

AA.VV.: *Successfull creative photography*. Collins. Londres, 1983.

AA.VV.: *The complete book of creative needlecrafts*. Londres, Octopus (Toledo, Artes Gráficas). Toledo, 1983.

AA.VV.: *Canarias*. Noguer-Fundación Juan March. Barcelona, 1984.

AA.VV.: *Taking better travel photos*. Time-Life/Kodak. New York, 1984.

AA.VV.: *The art of portraits and the nude*. Time-Life Books. Londres, 1984.

AA.VV.: *España. Medio Siglo de Arte de Vanguardia*. Santillana. Madrid, 1985.

AA.VV.: *Programas y orientaciones del Ciclo Inicial de la EGB. en Canarias*. Consejería de Educación del Gobierno de Canarias. Santa Cruz de Tenerife, 1986.

AA.VV.: *Artes creativas*. Tyris. Valencia, 1987

AA.VV.: Catálogo de medios audiovisuales. En: *Comunidad Educativa*. 1987.

AA.VV.: *Guía Didáctica del Ciclo Medio de la EGB. en Canarias.* Consejería de Educación del Gobierno de Canarias. Santa Cruz de Tenerife, 1987

AA.VV.: *Historia Universal del Arte*. Planeta. Barcelona, 1987

AA.VV.: *Locchio se salta il muro.* Comune di Regio Emilia y Centro Cultural de la Villa de Madrid. Madrid, 1987.

AA.VV.: *Taller de las Artes Iberoamericanas.* Quórum. Madrid, 1987.

AA.VV.: *Tecni-Arte*. Diedisa. Madrid, 1987.

AA.VV.: *Accesibilidad, percepción y expresión artística por parte de personas discapacitadas*. Asociación Española de Críticos de Arte. Madrid, 1989.

AA.VV.: *El puente. Libro globalizado*. Santillana. Madrid, 1989.

AA.VV.: *Historia de Canarias* (3 volúmenes). ICPE. Las Palmas de Gran Canaria, 1989.

AA.VV.: Actas del III Congreso Nacional de la Sociedad Española de Educación por medio del Arte. Ponencias y comunicaciones. En: *Arte, individuo y sociedad*. 1990.

AA.VV.: *Actas del VII Seminario de Artes Plásticas*. ICE. de la Universidad de Murcia. Murcia, 1990.

AA.VV.: *Fotografía americana del S. XX*. Sala de Exposiciones de la Fundación La Caixa. Madrid, 1991.

AA.VV.: *Implicaciones didácticas del DCB en "educación física", "expresión visual y plástica" y "tecnología"*. ICE. Zaragoza, 1992.

AA.VV.: *La visualización creativa*. Luis Cárcamo. Madrid, 1993

AA.VV.: *Plástica. Recursos didácticos.* Anaya. Madrid, 1993.

AA.VV.: *Historia del Arte*. Secretaría de Estado de Educación. Madrid, 1993.

ABAD,A. y Otros: *Métodos, técnicas y Organización de la Educación Preescolar*. Escuela Española. Madrid, 1973.

ABADÍA,J.M.: *Introducción a la tecnología audiovisual. Televisión, vídeo, radio* Paidós. Buenos Aires, 1988.

ABARCA PONCE,Mª P.: *Camino 1: destreza y creatividad*. Escuela Española. Madrid, 1983.

ACERETE,D.M.: O*bjetivos y didáctica de la Educación Plástica. (Guía para el maestro de grado).* Editorial Kapelusz. Buenos Aires,1974.

AFONSO,G.M.: *Greda, manual de alfarería Popular Canaria*. Centro de la Cultura Popular Canaria. Santa Cruz de Tenerife, 1983.

AGOSTINI,F.: *Juegos con la imagen*. Pirámide. Madrid, 1987.

AGUILERA,V. y Otros: *El arte en la Sociedad Contemporánea*. Fernando Torres. Valencia, 1974.

AIKEN,L.R.: Research on attitudes toward mathematics. En:*Arithmetic Teacher,* 19. 1972, pp. 229-234.

AIZPUN,A.: La identidad de las Escuelas Universitarias de Magisterio*. Informe memoria del seminario para el análisis de la identidad de las E.U. de Magisterio y reforma de la enseñanza*. Segovia, 1980.

AJURIA,J.: *La escritura del niño*. Laia. Barcelona, 1973.

ALBALADEJO,J.C: *Técnicas y procedimientos escultóricos.* Secretariado de Publicaciones. Universidad de La Laguna. Tenerife, 1987.

ALBERT,C.: *La creatividad en el ordenador, experiencias en Logo*. Ciclo Cultural. Madrid, 1987.

ALBERTI,L.: *Sobre la Pintura*. Fernando Torres. Valencia, 1976.

ALBERTS,J.: *La interacción del color*. Alianza Forma. Madrid, 1984.

ALEMÁN,A.: *La Laguna. La vivienda tradicional y los problemas de organización del espacio urbano*. La Laguna. Tenerife, 1976.

ALFONSO,J.: *Expresión y creatividad corporal*. Grupo Dissabte. Valencia, 1984.

ALMEIDA,P.: *Néstor, vida y arte*. Caja Insular Canaria. Las Palmas de Gran Canaria, 1987.

ALMY,M.: *La tarea del Educador de Preescolar.* Marymar. Buenos Aires, 1977.

ALONSO MONREAL,C.: *Autonomía afectiva y creatividad.* Universidad Complutense. Madrid, 1983.

ALONSO,M y MATILLA,L.: *La educación por televisión* (2 volúmenes). Nuestra Cultura. Madrid, 1980.

ALONSO,M.: *Expresión Plástica en el Ciclo Medio*. Narcea. Madrid, 1982.

ALONSO,M.R.: Las formas del arte en Canarias. *Revista de Historia de Canarias*, núm. 67. La Laguna. Tenerife, 1944.

ÁLVAREZ,C. y Otros: *Psicología de la educación*. Anaya. Salamanca, 1986.

ÁLVAREZ,M. y Otros: *Sociología y psicología social de la educación*. Anaya, Salamanca, 1986.

ÁNGEL,H.: *La aproximación en fotografía*. Marín. Barcelona, 1991.

ÁNGEL,H.: *La naturaleza en fotografía*. Marín. Barcelona, 1991.

ANTONIO,J.: *El dibujo de humor*. Ceac. Barcelona, 1987.

ANTORAZ,Mª.A.: El Arte en el Ciclo Medio de la EGB. En: *Apuntes de Educación*. 1986.

APARICI,R. y GARCÍA,A.: *Imagen, vídeo y educación*. Piadós. Madrid, 1987.

APPEL,H.: *Education and power.* Routledge and Kegan Paul. Boston, 1982.

ARAÑÓ,J.C.: Educación por el Arte, Arte por la Educación. En: *Revista de Arte y Educación SEEA,* nº1. Madrid, 1987, pp. 89-100,.

ARAÑÓ,J.C.: *La enseñanza de las Bellas Artes en España (1844-1880).* Tesis Doctoral. Facultad de Bellas Artes. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, 1988.

ARGAN,G.C.: *El arte moderno II*. Fernando Torres. Valencia, 1975.

ARNAL,J. y Otros.: *Investigación Educativa. Fundamentos y Teoría*. Labor. Barcelona, 1992.

ARNAU PUIG: La imagen estética. En: *Vida Escolar*, nº 213, pp. 65-68.

ARNHEIM,R.: *El Guernica de Picasso*. Gustavo Gili, Barcelona, 1976.

ARNHEIM,R.: *El cine como arte.* Infinito. Buenos Aires, 1979.

ARNHEIM,R.: *Hacia una psicología del arte. Arte y entropía*. Alianza Forma. Madrid, 1980.

ARNHEIM,R.: *Arte y percepción visual*. Alianza Forma. Madrid, 1984.

ARNHEIM,R.: *El pensamiento visual*. Paidós. Barcelona, 1986.

ARNHEIM,R.: *Nuevos ensayos sobre psicología del arte*. Alianza Forma. Madrid, 1989.

ARNHEIM,R.: *Consideraciones sobre la Educación Artística*. Paidós. Barcelona, 1993.

ARRANZ GARCÍA,F. y SUÁREZ CABALLERO,F.: Patrimonio histórico-artístico y escuela: aportación a un cambio curricular esperado. En *Tavira,* 1990.

ARREGUIN,J.L.M.: *Sistemas de comunicación y enseñanza*. Trillas. México, 1983.

ARRIBAS,C y DELGADO,J.: *El Ciclo Medio en Educación General Básica*. Santillana. Madrid, 1986.

ARTS HISPANIA: *El estudio de las bellas artes (Vol. XVII)*. Plus Ultra. Madrid, 1965.

ASENSI,J. y BLASI,S.M.: *El Ciclo Inicial en Educación General Básica*. Santillana. Madrid, 1985.

ATKINS,P.W.: *La creación*. RBA. Barcelona, 1994.

AUBIN,N.: *El Dibujo del Niño Inadaptado*. Laia. Barcelona, 1974.

AUGUSTINIK,A.I.: *Cerámica*. Reverté. Barcelona, 1983.

AUSUBEL,D.P. *The psychology of meaningful verbal learming*. Grune and Stratton. New York .1963.

AUSUBEL,D.P. *Educational psychology; a cognitive view.* Holt. New York 1968 (Trad.cast.) Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. Trillas. México, 1976

AUZIAS,M.: *Niños diestros - niños zurdos*. Río. Madrid, 1977.

AUZIAS,M.: *Los trastornos de la escritura infantil.* Laia. Barcelona, 1978.

ÁVILA,R.Mª: El espacio vivido a través del arte. En *Apuntes de Educación*. Madrid, 1989.

AYMERICH,C.: *La Expresión. Medio de desarrollo*. Nova Terra. Barcelona, 1971.

AYMERICH,C.: *Expresión y Arte en la Escuela, nº1. La Expresión Musical*. Teide. Barcelona, 1974.

AYMERICH,C.: *Expresión y Arte en la Escuela,nº2*. La Expresión Plástica. Teide. Barcelona, 1976.

AYMERICH,C.: *Signos de la comunicación*. Teide. Barcelona, 1985.

AZCARATE,J.M.: *Historia del Arte en la Escuela*. Teide. Barcelona, 1969.

AZCARATE,J.M.: y Otros.: *Canarias*, Col. Tierras de España. Fundación Juan March. Noguer. Barcelona-Madrid, 1984.

AZCARATE,J.M.: Reflexiones didácticas acerca del papel de las nuevas tecnologías en la enseñanza de las artes. En: *Arte, individuo y sociedad*. 1990.

AZNAR,F. y BALBUENA,L.: Acercamiento al problema de la representación de la tercera dimensión. En: *Actas de las II JAEM.* Sevilla, sin paginar, 1983.

AZNAR,F. y BATISTA,Mª.V.: El juego de arte en los museos de arte. En: *Hernández y Sánchez (Coordinadores): Educación Artística y Arte infantil*. *Fundamentos*. nº 232. Madrid, 2000, pp. 301-316.

AZNAR,F. y BATISTA,Mª.V. GONZÁLEZ DE LENA,L.: Patrimonio, figuración gráfica infantil y aprendizaje. Relación dinamizada a través del discurso del lenguaje visual. En: *Hernández y Sánchez (Coordinadores): Educación Artística y Arte infantil. Fundamentos*. nº232. Madrid, 2000, pp. 65-79.

AZNAR,F. y Otros.: *Aspectos didácticos del Dibujo nº1*. Instituto de Ciencias de la Educación. Zaragoza, 1985.

AZNAR,F.: Consideraciones sobre la metodología y la didáctica de la enseñanza de las Bellas Artes. En: *Las Facultades de Bellas Artes de cara al futuro.* Pontevedra, 1987.

AZNAR,F.: Representación Plástica y Educación. En: *Revista de Arte y Educación. SEEA.* nº1. Madrid, 1987, pp. 65-75.

AZNAR,F.: La utilización didáctica de los museos, palanca de progreso social. En: *d`espacio*. Facultad de Bellas Artes de La Universidad de La Laguna. Tenerife, 1988, pp. 48-50.

AZNAR,F.:*Glosario de términos de la práctica artística.* Universidad de La Laguna. Tenerife, 1989.

BACH,H.: *Cómo preparar las clases.* Kapelusz. Buenos Aires, 1968.

BAGGALEY,J.P. y DUCK,S.W.: *Análisis del mensaje televisivo*. Gustavo Gili, Barcelona, 1982.

BAINET,D.: *Dibujo creador*. Leda. Barcelona, 1974.

BAKER,G.: *Análisis de la forma.* Gustavo Gili. Barcelona, 1991.

BALADA,M. y JUANOLA,R.: *La educación visual en la escuela*. Paidós. Barcelona, 1987.

BALDASANO DE PRAGER,Mª.R.: *Manualidades y Bellas Artes: facilidad, creatividad*. Orita. Madrid, 1989.

BALESSE,L. y FREINET,C.: *La lectura en la Escuela por medio de la imprenta*. Laia. Barcelona, 1973.

BANDET,J. y ABBAIDE,M.: *Cómo enseñar a través del juego*. Fontanella. Barcelona, 1975.

BANG,V.: *Evolución de la escritura del niño al adulto*. Kapelusz. Buenos Aires, 1962.

BARANDIARÁN,J.M. DE: Contribución al estudio etnográfico del pueblo Ezkurra. Notas iniciales. En: *Anuario de Eusko-Folklore*. País Vasco, 1988.

BARANOFF,T.: *El Jardín de Infancia minuto a minuto*. Ceac. Barcelona, 1983.

BARCSAY,J.: *Anatomía artística*. Daimon. Barcelona, 1982.

BARNECHEA,E. y REQUENA,R.: *Formación estética*. Luis Vives. Zaragoza, 1976.

BARNICOAT,J.: *Los carteles, su historia y lenguaje*. Gustavo Gili. Barcelona, 1976.

BARRAGÁN,J.Mª: Para saber más. En: *Cuadernos de Pedagogía*. 1992.

BARTOLOMÉ,M.: *La Investigación Cooperativa* en *Metodología Observacional en la Investigación Psicológica*. Anguera. PPU. Barcelona, 1992.

BARTOLOMEIS,F.D.: *María Montessori y la Instrucción científica*. Sociedad de Educación Atenas. Madrid, 1979.

BATISTA PÉREZ,M.V.: *Propuesta metodológica de una estructura educativa en los museos de Canarias.* Tesis Doctoral. Departamento de Bellas Artes. Universidad de La Laguna. Tenerife, 1992.

BATLLE,L.: *Proceso educativo del niño preescolar*. Publicaciones ICCE. Madrid, 1977.

BATTCOK,G.: *La idea como arte*. Gustavo Gili. Barcelona, 1977.

BAUCETT,D.: *Collagrafía en 5 lecciones.* Leda. Barcelona, 1976.

BAULIG,E.: *Nuevas ideas: Estampado*. Ceac. Barcelona, 1980.

BAURK,F.: *La historieta como expresión didáctica*. Nueva Imagen. México, 1977.

BAYO,J.: *Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales.* Anthropos. Barcelona, 1987.

BAZZI,M.: *Enciclopedia de las técnicas pictóricas*. Noguer.Barcelona, 1965.

BEARD,R.: *Psicología evolutiva de Piaget* Kapelusz. Buenos Aires, 1971.

BEARD,R.: *Pedagogía y didáctica de la enseñanza universitaria*. Oikos-Tau. Buenos Aires, 1974.

BEAN,R.: *Cómo desarrollar la creatividad en los niños*. Debate. Madrid, 1993.

BEAUDOT,A.: *La Creatividad en la Escuela*. Studium. Madrid, 1973.

BEAUDOT,A.: *La Creatividad*. Narcea. Madrid, 1980.

BELL,A.W., COSTELLO,J. y KÜCHEMANN,D.: A Review of Research in Mathematical Education. In: *Research on Learning and teaching.* NFER-Nelson. 1983.

BELL,J.G.: *Acuarela.* Leda. Barcelona, 1972.

BELTRÁN,J.: *Psicología educacional.* UNED. Madrid, 1985.

BENEDICTS,U.: *Perspectivas para artistas*. Leda. Barcelona, 1973.

BENEDITO,V.: *Teoría y Práctica de la Programación*. Prima Luce. Barcelona, 1976.

BENDALA GALÁN,M.: *Las claves del Arte Griego.* Arín. Barcelona, 1988.

BERG,J.: La tabla de la virgen de la Leche, de Bartolomé Bermejo, en el Museo de Bellas Artes de Valencia y algunas reflexiones sobre su educación artística. En: *Archivo de arte valenciano*. Valencia, 1988.

BERGER,J.: *Mirar*. Hermann Blume. Madrid, 1987.

BERGER,R.: *Arte y comunicación*. Gustavo Gili. Barcelona, 1976.

BERGERON,M.: *El desarrollo psicológico del niño*. Morata. Madrid, 1974.

BERGSON,H.: *La evolución creadora*. Planeta-Agostini. Barcelona, 1985.

BERLO,D.: *El proceso de la comunicación*. Ateneo. Buenos Aires, 1971.

BERNARD,J.: *Aprendizaje, enseñanza y actividad intelectual*. ICE. Universidad de Zaragoza. Zaragoza, 1978.

BERNSON,M.: *Del garabato al dibujo*. Kapelusz. Buenos Aires, 1962.

BESORA,R. y Otros: *Art i expressió a l'escola*. Universidad Barcelona. Barcelona, 1990.

BEYER,G.: *Aprendizaje creativo*. Mensajero. Bilbao, 1985.

BIEDMA,C.J. y D'ALFONSO, P.G.: *El lenguaje del dibujo*. Kapelusz. Buenos Aires, 1960.

BIHALJI-MERIN,O.: *El arte naif*. Labor. Barcelona, 1978.

BIRKS,T.: *Pequeño manual del ceramista*. Omega. Barcelona, 1986.

BIRZEA,C.: *Hacia una Didáctica por objetivos*. Morata. Madrid, 1980.

BISQUERRA,R.: *Métodos de Investigación Educativa. Guía práctica*. CEAC. Barcelona, 1989.

BISQUERT,A.: *Las Artes Plásticas en la Escuela*. INCIE. Madrid, 1977.

BLANCO,C.: Variaciones para una didáctica de la historia del arte en la EGB. En: *Boletín de Arte* nº 4-5. 1984, pp. 51-71.

BLANCO,M.P.: La Expresión Plástica: Análisis de una realidad. En: *Témpora*, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de ULL. Tenerife, 1981, pp.111-115 .

BLANCO,M.P.: La metodología analítica y su aplicación al estudio de los bodegones de Luis Meléndez. En: *Revista de Arte y Educación SEEA,* nº 1. Madrid, 1987, pp 77-88.

BLANCO,M.P.: El dibujo como instrumento de conocimiento. En: *Revista de Arte y Educación SEEA,* nº 2. Madrid, 1988.

BLAY,A.: *La Personalidad creadora*. Elicien. Barcelona, 1967.

BLAY,A.: *Creatividad y plenitud de vida*. Iberia. Barcelona, 1987.

BLÁZQUEZ OVEJERO,S. y Otros: *Proyecto didáctico. Palacio del Infantado*. CEP. Guadalajara, 1992.

BLÁZQUEZ,F. y Otros: *Didáctica General*. Anaya. Madrid, 1986.

BLOOM,B.S. y Otros: *Evaluación del aprendizaje* (4 volúmenes). Troquel. Buenos Aires, 1975a.

BLOOM,B.S. y Otros: *Taxonomía de los objetivos de la Educación* (2 volúmenes). Alcoy. Marfil, 1975b.

BOESIGER,W. y GIRSWBERGER,H.: *Le Corbusier 1910-65.* Gustavo Gili. Barcelona, 1988.

BOEHMER,M.: *Museo y escuela*. EUB. Barcelona, 1981.

BOGUSLAN,R: *Taller de las Artes Plásticas*. Edebé. Barcelona, 1984.

BOHM,D. y PEAT,D.: *Ciencia, orden y creatividad: las raíces creativas de la ciencia y la vida*. Kairós. Barcelona, 1988.

BOHM,E.: *Manual de Psicodiagnóstico de Rorschach*. Morata. Madrid, 1973.

BOIX,E. y CREUS,R.: *Uso y función formativa de la Expresión Plástica*. Nova Terra. Barcelona, 1975.

BOIX,E. y CREUS,R.: *El Arte en la Escuela*. Poligrafía. Barcelona, 1986.

BOIX,E. y CREUS,R.: El área de plástica y el arte. En: *Perspectiva escolar*. Cataluña, 1992.

BOLAÑOS,C.: *Juegos Audiovisuales para la Escuela Primaria*. Vilamar. Buenos Aires, 1970.

BOMPIANI,E.: *Yo juego, tú juegas, todos juegan*. Juventud. Barcelona, 1976.

BONET,J.M. y Otros: *El arte en la sociedad contemporánea*. Fernando Torres. Valencia, 1974.

BONITO,H.: *La transvanguardia italiana*. GC. Polito. Milano, 1982.

BONO,E. : *El pensamiento lateral*. Programa. Barcelona, 1974.

BONO,E. : *Manual de creatividad.* Programa. Barcelona, 1974.

BORDEAU,M.: *Serigrafía al alcance de los jóvenes*. Kapelusz. Buenos Aires, 1976.

BORTHWICK,G.: *Hacia una educación creativa.* Fundamentos. Madrid, 1982.

BOSSOLA,A.: *Guía para la educación artística.* Everest. León, 1969.

BOU,LL.Mª.: *Cómo enseñar el arte.* Ceac. Barcelona, 1986.

BOUIROURA,L.M.: *Cómo enseñar el arte*. Ceac. Barcelona, 1989.

BOUSQUET,J.: *La problemática de las reformas educativas.* MEC. Madrid, 1974.

BOUTONIER,J.: *Dibujo del niño normal y anormal*. Paidós. Buenos Aires, 1968.

BOWER,T.: *El mundo perceptivo del niño*. Morata. Madrid, 1979.

BOYS,M.: *El desnudo en fotografía.* Marín. Barcelona, 1991.

BRADSHAW,I.: *La Mirada fotográfica: los métodos del fotógrafo creativo*. Plaza & Janés. Barcelona, 1986.

BRAUCHFELD,M.: *La educación artística*. Planeta. Barcelona, 1975.

BREMBECH,C.S.: *La comunidad y la escuela*. Paidós. Buenos Aires, 1975.

BRENES,C.: *Fundamentos del guión audiovisual*. Universidad de Navarra. Navarra, 1988.

BROOKS,H.A.: Jeanneret en la Chaux-de-fonds. Los años de formación. En: *Arquitectura y vivienda*. 1987.

BROW,D.: *La imagen visual y la expresión verbal*. C.S.C.I. Madrid, 1976.

BROWN,W.: *Guía del estudio efectivo*. Trillas. México, 1977.

BROWN,W., LEWIS,B. y HARCLEROAD,F. : *Instrucción visual.* Trillas. México 1975.

BRUANDET,P.: *Fotogramas*. Kapelusz. Buenos Aires, 1976.

BRUGIDOU,J.P. y Otros: *Pedagogía y Psicología de los grupos.* Nova Terra, Barcelona, 1976.

BRUGUERA,J.: *Manual práctico de cerámica*. Omega. Barcelona, 1986.

BRUNED,A. y Otros: *Forma y color*. Vicens Vives. Barcelona, 1980.

BRUSATIN,M.: *Historia de los colores*. Paidós. Barcelona, 1987.

BRUNER,J.S.: *The process of education.* Vintage Books. New York, 1960

BRUNER,J.S.: The act of discovery. In: *Harvard Educational Review* nº 31. 1961, pp. 21-32.

BRUNER,J.S.: *Toward a theory of instruction.* W.W. Norton & Co. New York, 1966.

BRUNER,J.S.: *Proceso mental en el aprendizaje*. Narcea. Madrid, 1978.

BRYSON,N.: *Visión y pintura: la lógica de la mirada.* Alianza. Madrid, 1991.

BULLAUDE,P.: *El mundo de la imagen.* Eudeba. Buenos Aires, 1960.

BURGUI,J.M.: *Talleres creativos para la escuela, para el tiempo libre.* CCS. Madrid, 1987.

BURNS,L.C.: *Los niños inadaptados*. Herder. Barcelona, 1960.

BUSQUETS,L.: *Para leer la imagen*. ICCE. Madrid, 1977.

CABANELLAS,M.I.: *Formación para la imagen plástica del niño*. Diputación de Navarra. Pamplona, 1980.

CABEZAS,J.A.: *La creatividad: teoría básica e implicaciones pedagógicas*, Lib. Cervantes. Salamanca, 1993.

CAGNE,R.: *La planificación de la enseñanza*. Trillas. México, 1977.

CALABRESE,O.: *El lenguaje del arte*. Paidós. Barcelona, 1987.

CALDERHEAD,J.:*Teachers' Classroom Decision-Making*. Holt. Rinehart and Winston. London, 1984.

CALDERHEAD,J.: Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En: *Vilar Angulo, L.M. Conocimiento, creencias y teorías de los profesores.* Marfil. Alcoy, 1988. pp. 21-37.

CALDERHEAD,J.: The Contribution of Research on Teachers´ Thinking to the Professional Development of Teachers. En: *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development*. The Palmer Press. London, 1993.

CALERO,C.: *Luján, José Luján Pérez*. Biblioteca de Artistas Canarios. Viceconsejería de Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Tenerife, 1991.

CALIGOR,L.: *Nueva interpretación psicológica de dibujos de la figura humana*. Buenos Aires. Kapelusz,1960.

CALMY,G.: *La educación del gesto gráfico*. Fontanella. Barcelona, 1977.

CAMACHO,E.: *Pinturas negras de Goya*. Excmo. Cabildo Insular de Tenerife. Tenerife, 1987.

CÁMARA,M.: *Creatividad*. Madrid, 1986.

CÁMARA,M.: *Ingenio y creatividad.* MC. Cámara. Madrid ,1986.

CAMPOS,J.: *Dibujo técnico de ingeniería.* J. Campos. Madrid, 1965.

CAMUSAT,P.: *La formación psicomanual*. Descleé de Brower. Bilbao, 1977.

CANEY,S.: *El libro de los juguetes*. Diana. México, 1978.

CANTO,J.M. y PARRAMÓN,J.M.: *Artes gráficas*. Barcelona, 1980.

CARBÓ,I. y PONCE,S.: *Cómo ser creativo*. Obelisco. Barcelona, 1993.

CARIDE,I. y Otros: *La palabra del color. Área de expresión plástica y visual*. MEC. Narcea. Madrid, 1991.

CARRASCO,J.: *Cómo realizar la programación*. Anaya. Salamanca, 1976.

CARRERA,J.: *La escuela de Nobles Artes de Barcelona*. Bosch. Barcelona, 1957.

CARRUSEL: *Creatividad manual y artística,* 13 tomos. Altea. Madrid, 1975.

CARUSO,N.: *Cerámica viva*. Omega, Barcelona, 1986.

CASANOVA,G.: *Tratado de la perspectiva lineal y aérea.* Oficina de Pacheco. Madrid, 1794.

CASANOVA,M.: *La dislexia*. Anaya. Salamanca, 1976.

CASTAÑEDA,M.: *Los medios de comunicación y la tecnología educativa*. Trillas. México, 1979.

CASTELNUOVO,E.: *Geometría intuitiva*. Labor. Madrid, 1963.

CASTELNUOVO,E: La Geometría. Ketres. Barcelona, 1981.

CATHERALL,E.A. y HOLT,P.N.: *Experimentos con luz y sonido*. Altea. Madrid, 1983.

CAVE,R.G.: *Introducción a la programación educativa*. Anaya. Salamanca, 1976.

CAZA,M.: *Técnicas de serigrafía.* Hermannn Blume. Madrid, 1967.

CEMBRANOS,C. y GALLEGOS,P.: *Desarrollo psicoevolutivo en el Ciclo Medio*. Narcea. Madrid, 1982.

CELLINI,B.: *Tratado de la Orfebrería y la escultura.* Schapire. Buenos Aires, 1949.

CENNINI,C.: *Tratado de la pintura*. Sucesor de E. Messeguer, Barcelona, 1979.

CENTELLA,G.: *Actividades artísticas y creativas*. Susaeta. Madrid, 1987.

CENTELLAS,R.: La historiografía del arte como "historia de la civilización": El sustrato institucionalista. En: *Revista de Ciencias de la Educación nº6*. 1989, pp. 28-36.

CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION: *Organización creativa del ámbito escolar*. Anaya. Madrid, 1983.

CENTRO DE ALTOS ESTUDIOS FOMENTO DE LAS ARTES Y DE LA ESTÉTICA: *Memoria didáctica: Arte, estética, humanismo, investigación y docencia.* F.A.E. Madrid, 1979.

CHARO BRAVO,A.: *Lenguaje de la imagen: experiencia plástica*. Madrid, 1986.

CHAUCHARD,P.: *El cerebro y la mano creadora*. Narcea. Madrid, 1972.

CHERRY,C.: *El arte en el niño en edad Preescolar*. Ceac. Barcelona, 1978.

CHING,F.: *Arquitectura, forma, espacio y orden.* Gustavo Gili. Barcelona, 1982.

CHORD,F.: *Aprendiendo a mirar el arte*. Diagrama. Madrid, 1993.

CIACOMANTONIO,M.: *La enseñanza audiovisual. Metodología didáctica*. Gustavo Gili. Barcelona, 1970.

CIARI,B.: *Nuevas técnicas didácticas*. Reforma de la Escuela. Barcelona, 1981.

CIORANESCU,A.: *Guía histórica y monumental*. La Laguna. Tenerife, 1965.

CIRLOT,J.E.: *Diccionario de símbolos*. Labor. Barcelona, 1978.

CIRLOT,J.E.: *El mundo del objeto a la luz del surrealismo.* Anthropos. Barcelona, 1990.

CLARK,C.M. y PETERSON,P.L.: *Teachers' thought processes.* En: *The Handbook of Research on Teaching*. Wittrock, M.C. New York, 1986. Trad. Cast: La investigación de la enseñanza, vol. 1, 2 y 3. Paidós y MEC. Barcelona, 1989.

CLARK,G.A., DAY,M.D. y GREER,W.D.: Discipline based Art Educatión: Becoming Students of Arte. En: *Journal of Aesthetic Educatión* nº 21, 1987, tomo 2º, pp. 129-193.

CLARK,K.: *El desnudo.* Alianza Forma. Madrid, 1978.

CLARK,K.: *El arte del humanismo.* Alianza Forma. Madrid, 1989.

CLEMENTE,M.: *Formación estética del dibujo*. Prima Luce. Barcelona, 1975.

CLOT,R.J.: *La educación artística* Paidós. Barcelona, 1974.

COHEN,L. y MANION,L.: *Métodos de investigación educativa.* La Muralla. Madrid, 1990.

COINEAU,Y.: *C´lomo hacer dibujos científicos.* Labor. Barcelona, 1987.

COLBECK,J.: *Decoración cerámica*. Omega. Barcelona, 1985.

COLECTIVO BORZOI: *Audiovisuales didácticos*. En: *Diagroup Audiovisuales y Educación*, 1981.

COLL,C.: Las aportaciones de la psicología genética a la educación: el caso de la teoría genética de los aprendizajes escolares. En: *Psicología genética y aprendizajes* escolares. Siglo XXI. Madrid, 1983, pp.15-42.

COLL,C.: *Psicología y curriclum.* Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículo escolar. Laia. Barcelona, 1987.

COLL,C.: Un marco de referencia psicológico para la educación escolar; la concepción constructivista del aprendizaje de la enseñanza. En: *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación*. Alianza. Madrid, 1990, pp. 435-453.

COLL,C.& ROCHERA,M.J.: Estructuración y organización de la enseñanza, las secuencias de aprendizaje. En COLL, C., PALACIOS, J.& MARCHESI, A. 1990, pp. 372-393.

COLLINGWOOD,R.G.: *Los principios del Arte*. Fondo de Cultura Económica. México, 1978.

COLLINS,J. y Otros: *Técnicas de los artistas modernos.* Hermann Blume. Madrid, 1984.

COLOMBIO,F.: *Televisión, la realidad como espectáculo*. Gustavo Gili. Barcelona, 1976.

COMAMALA,J.T.: *Pintando al Gouache*. Ceac. Barcelona, 1978.

COMAMALA,J.T.: *Pintando a la Acuarela.* Ceac. Madrid, 1982.

COMBETA,O.: *Didáctica especial.* Losada. Buenos Aires, 1972.

COMBS,A y Otros: *Claves para la formación de profesores.* EMESA. Madrid, 1978.

COMMELERAN,A.: *Tratado elemental de dibujo (1ª y 2ª parte)*. Hernando. Madrid, 1968.

COMPLO,J.M.: *Actividades creativas en la educación especial: motricidad y lenguaje.* Ceac. Barcelona, 1984.

CONCEPCIÓN,J.L.: *Arquitectura y diseño del Hogar Canario. Arquitectura tradicional*. Tenerife, 1987.

CONFORD,C.: *Cómo hacer un test de creatividad*. Ibérico Europea de Ediciones. Madrid, 1987.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN: *Antología crítica del arte en Canarias*. Consejería de Educación del Gobierno de Canarias. Tenerife, 1987.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN: *Historia Crítico-descriptiva del arte en Canarias*. Consejería de Educación del Gobierno de Canarias. Tenerife, 1987.

CONSENTINO,P.: *Alfarería creativa*. Hermann Blume. Barcelona, 1988.

COOK,T.D. y REICHARDT,CH.S.: Hacía una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos. En: Cook, T.D. y Reichardt, CH.S. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa.* Morata. Madrid, 1986.

COOPER,E.: *Manual de barnices cerámicos*. Omega. Barcelona, 1985.

COOPPEN,H.: *Utilización Didáctica de los medios audiovisuales*. Anaya. Madrid, 1978.

CORDEVIOLA,M.: *Cómo trabajar en un Jardín de Infancia*. Cincel. Madrid, 1972.

CORMAN,L.: *El Test de dibujo de la familia.* Kapelusz. Buenos Aires, 1971.

CORRAL,F. y ALCOLER,M.A.: Mirar un cuadro. moderno. En: *Escuela en acción*, 1991.

CORTÉS,M.G.: *La creación artística como cuestionario*. Institut de la Juventut. Valencia, 1990.

CORTS GINER,M.I. y GARCÍA JIMÉNEZ,E.: Comentario de la primera obra española sobre la educación de sordomudos: reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos' de Juan Pablo Bonet (1620). En: *Revista de Ciencias de la Educación,* 1985.

COSSETINI,L.: *Del juego al arte infantil*. Eudeba. Buenos Aires, 1977.

COSTA CLAVELL,J.: *Leonardo Da Vinci.* Mundilibro. Barcelona, 1975.

COSTA,J. y Otros: *Imagen didáctica*. Ceac. Barcelona, 1991.

COSTA,J.: *La imagen y el impacto psico-visual.* Zeus. Barcelona, 1971.

CRATTY: *Juegos didácticos activos.* Pax. México, 1972.

CUATRECASES,J.: *Lenguaje, Semántica y Campo Simbólico*. Paidós. Buenos Aires, 1972.

CURTIS,J. y Otros: *Implicaciones educativas de la creatividad*. Anaya. Salamanca, 1976.

DALE,E.: *Métodos de Enseñanza Audiovisual*. Reverté. México, 1960.

DALLEY,T.: *Guia completa de Ilustración y diseño. Técnicas y materiales*. Hermann Blume. Madrid, 1982.

DARIAS,A.: *Arquitectura y arquitectos en las Canarias Occidentales*,*1874-1931*. Tenerife, 1985.

DARROW,F. y Otros: *Actividades para el aprendizaje creador.* Paidós. Buenos Aires, 1965.

DAUCHER,H.: *Visión artística y visión racionalizada*. Gustavo Gili. Barcelona, 1978.

DAVIES,R.: *Nuevas ideas: Pintar y dibujar*. Ceac. Barcelona, 1980.

DAVIES,R.: *Nuevas ideas: Modelado.* Ceac. Barcelona, 1984.

DAVIS,F.: *La comunicación no verbal*. Alianza. Madrid, 1984.

DAVIS,G.A. y SCOTT,J.A.: *Estrategias para la creatividad.* Paidós. Buenos Aires, 1975.

DAWON,J.: *Guía completa de grabado e impresión*. Hermann Blume. Madrid, 1980.

DE GRANDIS,L.: *Teoría y uso del color*. Cátedra. Madrid, 1985.

DE LA ORDEN,A.: *Hacia nuevas estructuras escolares*. Magisterio Español. Madrid, 1969.

DE LA ROSA,M.C.: *Estudio de los trazados geométricos integrados en las expresiones artísticas*. Congreso de Bellas Artes. Barcelona, 1991.

DEL CASTILLO COSSÍO,M,D.: *Metodología y Didáctica para las Enseñanzas Artísticas en los programas de Dibujo de las Enseñanzas Medias a través de los procedimientos básicos de reproducción gráfica.* Universidad de La Laguna. Tenerife, 1990.

DE MICHELI,M.: *Las vanguardias artísticas del siglo XX.* Alianza. Madrid, 1979.

DE ORELLANA-PIZARRO,L.: *El material del desarrollo sensorial.* Paidós. Barcelona, 1986.

DE PABLOS,J.: *Cine didáctico*. Narcea. Madrid, 1980.

DEBESSE,M.: *Introducción a la Pedagogía*. Oikos-Tau. Barcelona, 1971.

EBIENNE,M.: *El dibujo en el niño*. Planeta. Barcelona, 1977.

DECROLY,O. y MONCHAMP,E.: *El juego educativo*. Morata. Madrid, 1983.

DELCLAUX,F.: *El silencio creador*. Rialp. Madrid, 1987.

DELGADO,J. y MARTÍNEZ,E.: *El tema y su significado para el niño*. UNED. Madrid, 1976.

DELGADO,J.: *Expresión plástica. El lenguaje plástico.* UNED. Madrid, 1976.

DELIA,E.B.: *Club de expresión. Cuadernos pedagógicos.* Kapelusz. Buenos Aires, 1971.

DELPEUX,H.: *Títeres y marionetas*. Vilamala. Barcelona, 1971.

DEPOULLY,J.: *Niños primitivos*. Kapelusz. Buenos Aires, 1965.

DI LEO,J.H.: *El dibujo y el diagnóstico psicológico del niño normal y anormal*. Paidós. Buenos Aires, 1974.

DI LEO,J.H.: *Los dibujos de los niños como ayuda diagnóstica.* Paidós. Buenos Aires, 1978.

DÍAZ JIMÉNEZ,C.: *El abecedario gráfico*. Universidad Complutense. Madrid, 1990.

DÍAZ,C.: *Ejercicios de activación del pensamiento divergente*. Copi-Servic. Ciudad Real, 1983.

DÍAZ,C.: *La creatividad en la Expresión Plástica*. Narcea. Madrid, 1986.

DÍEZ PICAZO y PONCE DE LEÓN,M.: *Guía didáctica de los museos de Madrid*. M. Díez Picazo. Madrid, 1986.

DOBBELAERE,G.: *Pedagogía de la Expresión*. Nova Terra. Barcelona, 1977.

DOEMER,M.: *Los materiales de pintura y su empleo en el Arte*. Revert. Barcelona, 1965.

DOMÍNGUEZ PERELA,E.: Introducción al problema de las conductas estéticas durante el franquismo. En: *Arte. individuo y sociedad* 1990.

DOMÍNGUEZ RIVERA,N.: *Crítica y estimulación integral*. Teorema. Barcelona, 1985.

DOMÍNGUEZ,J.: *El trabajo: su creatividad, particularidades y algunas de sus múltiples facetas*. Ofteco. Valladolid, 1982.

DONDIS,D.A.: *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual.* Gustavo Gili. Barcelona, 1976.

DORA,M. y ACERETE.: *Objetivos y didáctica de la Educación Plástica*. Editorial Kapelusz. Buenos Aires, 1974.

DORFLES,G.: *Constantes técnicas de las artes*. Nueva Visión. Buenos Aires, 1958.

DORFLES,G.: *El devenir de las Artes*. Fondo de Cultura Económica. México, 1963.

DORFLES,G.: *Sentido e insensatez en el Arte de hoy.* Fernando Torres. Valencia, 1971.

DORFLES,G.: *Últimas tendencias en el arte de hoy.* Labor. Barcelona, 1976.

DOUGLAS,T.: *Guía completa de la publicidad*. Hermann Blume. Madrid, 1986.

DRAKE,K.: *Cerámica sin torno.* Kapelusz. Buenos Aires, 1972.

DUBORGEL,B.: *El Dibujo del niño.* Paidós. Barcelona, 1981.

DUCKET,G.: *Aerografía creativa*. Blume. Madrid, 1987.

DWAINE,W.: La educación artística como disciplina: aproximación al arte como materia de estudio. En: *Revista de Arte y Educación SEEA*, nº 1, Madrid. 1987, pp. 115-128.

EASTMANKODAK COMPANY.EDITORES: *El placer de fotografiar creativamente*. Folio. Barcelona, 1981.

ECHEVARRÍA,A.: *Proceso de creación, base del desarrollo educacional*. Universidad de Barcelona. Barcelona, 1980.

ECK,H.V.: *Trabajos con cajas de cartón*. Salvatella. Barcelona, 1991.

ECO,U.: *Tratado de Semiótica general.* Lumen. Buenos Aires, 1977.

ECO,U.: *La definición del arte.* Martínez Roca. Barcelona, 1985.

EDWARS,B.: *Aprender a dibujar*. Hermann Blume. Madrid, 1984.

EHRENZWEIG,A.: *El orden oculto del arte*. Labor. Barcelona, 1973.

EHRENZWEIG,A.: *Psicoanálisis de la percepción artística*. Gustavo Gili. Barcelona, 1976.

EIDOS. GRUPO DIDÁCTICO DE ARTE: *El arte griego*. PPU Barcelona, 1987.

EIDOS. GRUPO DIDÁCTICO DE ARTE: *El expresionismo y el surrealismo*. Universidad de Barcelona. Barcelona, 1993.

EINON,D.: *Jugar y aprender: pasatiempos educativos de 0 a 10 años.* Círculo de Lectores. Barcelona, 1990.

EISNER,E.W.: Primacía de la Experiencia y de las Políticas del Método. En: *Revista de Arte y Educación SEEA*, nº 1. Madrid, 1987, pp. 129-145.

ELLIOT,J.: *La investigación-acción en educación.* Morata. Madrid, 1990.

ENEL,F.: *El cartel.* Fernando Torres. Valencia, 1977.

ERIKSON,F.: Qualitative Methods in Research on Teaching. En: *M. C. Wittrock (De), Handbook of Research on Teaching.* Mcmillan. New York, 1986.

ESCORIZA,J.: *Evolución del dibujo infantil de 2 a 6 años.* PPU. Barcelona, 1984.

ESCUDERO,J.M.: *Formulación de objetivos para la educación*. ICE de la Universidad de Zaragoza. Zaragoza, 1978.

ESCUDERO,J.M.: *Cómo formular objetivos operativos*. Cincel. Madrid, 1980.

ESTERA,J.: *En busca del modo creativo*. Escuela Superior de Estudios Internacionales. Barcelona, 1994.

ESTRADA,E.: *Fundamento de la expresión plástica*. Librería General. Zaragoza, 1978.

ESTRADA,E. y Otros: *Posibilidades de la expresión plástica infantil y su realidad en la escuela*. ICE de la Universidad de Zaragoza. Zaragoza, 1986.

ESTRADA,E.: *La expresión plástica infantil y el arte contemporáneo*. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, 1988.

EVERI. GRUPO DE TRABAJO DE EXPRESIÓN PLÁSTICA: *Forma tridimensional en la expresión plástica.* Consejería de Educación y deportes de La Rioja. Logroño, 1980.

FATAS,G. y BORRAS,M.: *Diccionario de términos de Arte*. Anatole SA. Zaragoza, 1973.

FATTORI,M.: *Creatividad y Educación.* Laterza. Milán, 1968.

FAUQUET,M. y STRASFOGEL,S.: *Lo audiovisual al servicio de los profesores.* Narcea. Madrid, 1975.

FAURE,P.: *Ideas y métodos en la Educación*. Narcea. Madrid, 1975.

FERÁNDEZ,A. y Otros: *Tecnología didáctica: Teoría y práctica de la programación escolar*. Ceac. Barcelona, 1977.

FERNÁNDEZ ARRIETA,J.A.: *Psicomotricidad y creatividad*. Bruño. Madrid, 1991.

FERNÁNDEZ PUERTAS y Otros: *Guía didáctica pedagógica del Museo Nacional de Arte Hispanomusulmán.* A. Fernández. Granada, 1987.

FERNÁNDEZ,J.: *La interacción teórico-práctica en la formación de los profesores*. Sociedad Española de Pedagogía. Madrid, 1980.

FERNÁNDEZ,J.: *Teoría y metodología de la historia*. Anthropos. Barcelona, 1982.

FERNÁNDEZ,R.: *Imagen gráfica*. Ecir. Valencia, 1975.

FERNÁNDEZ,S.S. y DUASO,M.: *El cine en el aula*. Narcea. Madrid, 1982.

FERRA,M.P.: Aspectos diferenciativos de las aportaciones didácticas del arte mayor de la seda en los siglos XVII y XIX. En: *Anales de Pedagogía. Revista de la Facultad de Filosofía y Ciencias de La Educación*. Murcia, 1991.

FERRER,F.: *La Escuela Moderna.* Zero. Bilbao, 1976.

FERRES,J.: *Vídeo y educación*. Laia. Barcelona, 1988.

FERRÓN,M. y PARRAMÓN,J.M.: *Curso completo de Pintura y Dibujo.* Parramón, Barcelona, 1987.

FERRY,G.: *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica.* Paidós. Barcelona, 1991.

FEZLER,W.: *Imágenes creativas: visualización terapeútica*. Martínez Roca. Barcelona, 1991.

FIGG,G.: En busca de un modelo curricular para la escuela primaria. En: *Revista de Arte y Educación SEEA,* nº 1. Madrid, 1987, pp. 41-48

FINEMAN,M.: *El laboratorio en casa*. Daimon. Barcelona, 1981.

FLAVELL,H.: *El desarrollo cognitivo*. Visor Libros. Madrid, 1979.

FONT,R.: *El ritmo en la Educación Preescolar*. Ediciones Paulinas. Madrid, 1979.

FORGUS,R.H.: *Percepción. Proceso básico en el desarrollo cognitivo*. Trillas. México, 1975.

FORMAGGIO,D.: *Arte*. Labor. Barcelona, 1976.

FOSTER,T.: *Desarrollo del espíritu creativo en el niño*. PCSA. Ciencias de la Educación. México, 1976.

FOSTER,T.: *Ciento un modos para generar ideas. Cómo ayudar a estimular la creatividad.* Deusto. Bilbao, 1992.

FOURCADE,R.: *La motivación en la enseñanza*. Narcea. Madrid, 1977.

FOURNIER,R.: *Diccionario ilustrado de alfarería práctica*. Omega. Barcelona, 1981.

FRAGA,C.: *Arte Barroco en Canarias*. Interinsular Canaria. Tenerife, 1980.

FRAGA,C.: *Plazas de Tenerife*. La Laguna. Tenerife, 1973.

FRAGANIERE,G.: *La Educación creadora*. Orígenes. Madrid, 1977.

FRANCES,R.: *L'enseignement et les professions artistiques*. Dunod. Paris, 1972.

FRANCESCHINI,R.: *Los tests de los colores*. De Vecchi. Barcelona, 1986.

FREINET,C.: *Técnicas Freinet en la Escuela Moderna. Siglo XXI*. Madrid, 1969.

FREINET,C.: *Los métodos naturales*. Fontanella. Barcelona, 1970.

FREINET,C.: *Por una escuela del pueblo*. Fontanella. Barcelona, 1972.

FREINET,C.: *El texto libre*. Laia. Barcelona, 1973.

FREINET,C.: *Las técnicas audiovisuales*. Laia. Barcelona, 1974.

FREINET,C.: *La lectura en la escuela por medio de la Imprenta*. Laia. Barcelona, 1976.

FREINET,C.: *Los planes de trabajo.* Laia. Barcelona, 1979.

FREINET,E.: *Dibujos y pinturas de niños*. Laia. Barcelona, 1979.

FREIRE,P.: *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Madrid, 1975.

FRESQUET,G. y PARRAMÓN,J.M.: *Cómo pintar a la acuarela*. Parramón. Barcelona, 1975.

FREUND,G.: *La fotografía como documento social*. Gustavo Gili. Barcelona, 1980.

FRIERA,F. y ÁLVAREZ, Mª.L.: Deporte y arte en la Grecia antigua. En: *Aula abierta*, nº51. 1988, pp. 89 -111.

FROEBEL,F. *Crítica pedagógica*. Labor. Barcelona, 1930.

FROMONT,M.: *El mimetismo en el niño*. Herder. Barcelona, 1980.

FULLEA,F. y Otros: En: el Museo Arqueológico Nacional de Madrid. En: *Cuadernos de Pedagogía*, nº97, 1983.

FULLEA,F.: *Programación de la visita escolar a los museos*. Escuela Española. Madrid, 1987.

FURTH,H.G. y WACHS,H.: *La teoría de Piaget en la práctica*. Kapelusz. Buenos Aires, 1978.

FURTH,H.G.: *Las ideas de Piaget; su aplicación en el aula*. Kapelusz. Buenos Aires, 1974.

FUSTIER,M.: *Pedagogía de la creatividad*. *Ejercicios prácticos de creatividad.* Index. Madrid, 1975.

GAGNE,R.M.: *Las condiciones del aprendizaje*. Interamericana. México, 1979.

GAIRÍN,J.: *Aprendizaje y cambio de actitudes en la didáctica especial de las Matemáticas.* Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, 1986.

GAIRÍN,J.: *Las actitudes en educación. Un estudio sobre educación matemática.* Edit. Boixareu Universitaria. Barcelona, 1990.

GALLEGO,P. y Otros: *Presupuestos psicodidácticos en el Ciclo Medio*. Narcea. Madrid, 1982.

GARAUJA,A.: *Las armonías del color*. Paidós. Barcelona, 1986.

GARCÍA ABADÍA,C. y PRADA ÁLVAREZ,G.: El descubrimiento personal del arte. En: *Apuntes de educación*, nº36. 1990, pp. 13-15.

GARCÍA-BERMEJO,S.: *El color en el arte infantil*. Cepe. Madrid, 1978.

GARCIA-BERMEJO,S.: *Código, forma, color*. Oriens. Madrid, 1980.

GARCÍA BLANCO,S. y Otros: *Función pedagógica de los museos.* Ministerio de Cultura. Madrid, 1978.

GARCÍA BLANCO,S.: *Didáctica del museo: el descubrimiento de los objetos*. De la Torre. Madrid, 1988.

GARCÍA GARCÍA,F.: *Estudios de creatividad icónica individual y colectiva en niños de edad escolar*. Universidad Complutense. Madrid, 1984.

GARCÍA, HOZ,V.: *Manual de test para la escuela*. Escuela Española. Madrid, 1966.

GARCÍA, HOZ,V.: *Educación personalizada*. Miñón. Valladolid, 1972.

GARCÍA,R. y RAMOS,F.: Escultura y espacio urbano. En: *Espais*. nº17, 1989, p. 33.

GARCÍA-SÍPIDO,A.: *Proyecto Docente*: Didáctica de la Educación Artística y de la Imagen. Univ. Nacional de Educación a distancia, 1992.

GARCÍA-SÍPIDO,A.: *Imagen: Artes*. Secretaría de Estado de Educación. Madrid, 1993.

GARCÍA-SÍPIDO,A.: *Educar la mirada*. *La propuesta visual en el conocimiento del entorno*. UNED. Madrid, 1995.

GARCÍA-SÍPIDO,A.: *Carácter disciplinar de la Educación Plástica y Visual*. UNED. Madrid, 1998.

GARDNER,H.: *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva al cerebro*. Paidós. Barcelona, 1987.

GARVEY,C.: *El juego infantil*. Morata. Madrid, 1981.

GARZÓN,A.: *La fantasía en el niño*. Cromograf. Madrid, 1977.

GASSIER,J.: *Manual del desarrollo psicomotor del niño*. Masson. Barcelona, 1990.

GAU,S.: *Análisis crítico de la enseñanza de la pintura en los centros de estudios superiores de Bellas Artes*. Tesis Doctoral. Universidad de La Laguna. Tenerife, 1988.

GAULIN,C. y Otros: *Exploraciones geométricas*. PPM. Universidad de Laval. Québec, 1980.

GAULIN,C.: Genuine geometrical activities for elementary school. En: *ICME-JSME Regional Conference on Curriculum and Teacher Training for Mathematical Education*. Tokio, 1974, pp. 102-105

GAULIN,C.: Seminarios de Geometría. En: Número *1, 2, 3 y 4*. Tenerife, 1981.

GAUTHIER,G.: *Veinte lecciones sobre la imagen y el sentido*. Cátedra. Madrid, 1986.

GAWAIN,S.: *Visualización creativa*. Sirmio. Málaga, 1990.

GEA,F.: *El vídeo, un sistema aplicable al proceso de enseñanza e investigación*. Barcelona. Publicaciones E. U. Barcelona, 1983.

GEEST,U. y Otros.: *El arte de la decoración*. Mundilibros. Barcelona, 1987.

GEIPEL,E.: *Nuevas ideas: Collage*. Ceac. Barcelona, 1980.

GERLACH,V. y Otros.: *Tecnología didáctica.* Paidós. Buenos Aires, 1979.

GERMANI,C. y Otros: *Teoría y práctica de la Educación Preescolar.* Eudeba. Buenos Aires, 1977.

GERVILLA,Mª.A.: *Creatividad, práctica escolar y política educativa.* Universidad Complutense. Madrid, 1981.

GERVILLA,Mª.A.: *La creatividad en el aula: actividades para un curriculum creativo*. Innovare. Málaga, 1986.

GERVILLA,Mª.A.: *Creatividad, inteligencia y rendimiento.* Universidad de Málaga. Málaga, 1987.

GESSELL,A.: *Psicología evolutiva de 1 a 16 años.* Paidós. Buenos Aires, 1976.

GHYKA,M.: *La estética de las proporciones en la naturaleza*. Poseidón. Barcelona, 1973.

GHYKA,M.: *El número de oro*. (2 vol.). Poseidón. Barcelona, 1973.

GIACOMANTONINO,M.: *La enseñanza audiovisual.* Gustavo Gili. Barcelona, 1979.

GIBSON,J.: *La percepción del mundo visual.* Infinito. Buenos Aires, 1979.

GIL,M.T.: La creatividad como valor y necesidad de un profesorado especializado en el área de Expresión Plástica. En*: Actas del II Seminario de Artes Plásticas.* Universidad de Granada. Granada, 1986, pp. 53-62.

GIL DE VICARIO.: *El dibujo y su metodología*. Castells. Barcelona, 1960.

GIL DE VICARIO.: *Principios del dibujo*. Castells. Barcelona, 1962.

GIL LÓPEZ,E.: *Guía didáctica de Educación Primaria. Área de Lengua Castellana y Literatura Española*. Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. Gobierno de Canarias, 1996.

GIMÉNEZ, T. CASADEMONT,E. y ANTON,M.: *Música Plástica y Psicomotricidad.* Ciclo Inicial. Onda. Barcelona, 1983.

GIMENO,J.: La formación del profesorado en la Universidad. Las escuelas universitarias de formación del profesorado de EGB*.* En: *Revista de Educación,* nº269. 1982, pp. 77-99.

GIMENO,J.: El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de investigación y formación del profesorado. En: *Educación y sociedad*. 1983, pp. 51-73.

GIMENO,J.: *La pedagogía por objetivos*. Morata. Madrid, 1985a.

GIMENO,J.: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo.* Anaya. Salamanca, 1985b.

GIMENO,J.: *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata. Madrid, 1988.

GIMENO,J. y FERNÁNDEZ,M.: *La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española*. MEC. Madrid, 1980.

GIMENO,J. y PÉREZ,A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madrid, 1985.

GIRAL,M.D. y Otros: *Guía didáctica sobre la expresión plástica*. Casals. Barcelona, 1974.

GIRÁLDEZ,A. y Otros: *Área de educación artística. Guía de aprovechamiento de recursos didácticos*. Dirección General de Renovación Pedagógica. Madrid, 1993.

GLOTÓN,R. y CLERO,C.: *La creatividad en el niño*. Narcea. Madrid, 1972.

GLOTÓN,R.: *El Arte en la Escuela*. Vicens-Vives. Barcelona, 1966.

GLOTÓN,R.: *El niño y el arte*. Puf. París, 1975.

GOMBRICH,E.H. y Otros: *Arte, percepción y realidad*. Paidós. Barcelona, 1983.

GOMBRICH,E.H.: *Arte e ilusión*. Gustavo Gili. Barcelona, 1979.

GOMBRICH,E.H.: *Norma y forma*. Alianza Forma. Madrid, 1985.

GOMBRICH,E.H.: *La imagen y el ojo*. Alianza Forma. Madrid, 1987.

GÓMEZ,J. y Otros: *Posibilidades creativas*. Génesis. Madrid, 1992.

GONZÁLEZ,R.: La calidad de los centros educativos. *En Actas del IX. Congreso Nacional de Pedagogía.* Alicante, 1988.

GONZÁLEZ DE IBARRA,R.L., SÁNCHEZ DE GRIFFOI,E. y SERRA de PANIER,E.A.: *Educación creadora del niño por las artes plásticas.* Huemul SA. Buenos Aires, 1969.

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ,Mª.A.: *Viveza de imagen, percepción creativa y rendimiento académico de estudiantes de Bellas Artes*. Universidad Pontificia-Fac. de Psicología, Salamanca, 1993.

GONZÁLEZ GARCÍA,A. y Otros.: *Escritos de arte de vanguardia 1900/1945.* Istmo. Madrid, 1999.

GONZÁLEZ HERNÁNDEZ,M. y Otros: *Plástica 3, propuesta didáctica*. Anaya. Madrid, 1993.

GONZÁLEZ HERNÁNDEZ,M. y Otros: *Plástica 4, propuesta didáctica*. Anaya. Madrid, 1993.

GONZÁLEZ PÉREZ.T.: *Los Estudios de Magisterio en Canarias (1900-1930)*. Colección Taro, nº10. Benchomo. Las Palmas de Gran Canaria-Santa Cruz de Tenerife, 1996.

GONZÁLEZ ROMÁN,Mª.P.: *Creatividad en niños superdotados*. Universidad Complutense. Madrid, 1993.

GONZÁLEZ SIMANCAS,R.: La creatividad propugnada por la Ley General de Educación. En: *Revista de Bachillerato*, 1982.

GONZÁLEZ,D.: *Didáctica o dirección del aprendizaje*. P.Cultural. Buenos Aires, 1967.

GONZÁLEZ,F.: *Sobre la visión*. Símbolos. Barcelona, 1986.

GONZÁLEZ,J.M. y PASSANS,J.: *Veintiocho máscaras, caretas, carotas y antifaces*. Graó. Barcelona, 1986.

GONZÁLEZ,M.: *Educación gráfica visual*. Didascalia. Madrid, 1975.

GONZÁLEZ,R.: *La alfarería popular en Canarias*. Aula de Cultura de Tenerife. Tenerife, 1987.

GOODNOW,J.: *El dibujo infantil*. Morata. Madrid, 1979.

GOODWIN,A.B.: *Manual de medios audiovisuales para la Educación General Básica*. Paraninfo, Madrid, 1972.

GORRS,J.M.: *El juguete y el juego*. Avance. Barcelona, 1977.

GOURAN,L.: *El collage.* América Latina. Buenos Aires, 1968.

GOWAN,J.C.: *Implicaciones educativas de la creatividad.* Anaya. Salamanca, 1978.

GOYETTE,G., LESSARD-HEBERT,L.: *La investigación-acción. Funciones, Fundamentos e Instrumentación*. Laertes. Barcelona, 1987.

GRABAR,A.: *Las vías de la creación en la iconografía cristiana*. Alianza. Madrid, 1988.

GREENBERT,C.L. y Otros: *Interpretación y análisis del Arte actual.* Edunsa. Pamplona, 1977.

GREIMAS,A.J. y COURTES,J.: *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Gredos, Madrid, 1982.

GRINBERG-ZYLBERBAUM,J.: *La creación de la experiencia*. Los Libros del Comienzo. Madrid. 1990.

GROUWS,D.(Ed.): *Handbook of Research on Mathematical Teaching and Learning.* A Project of the National Council of Teachers of Mathematics. Macmillan Publishing Company. New York, 1992.

GRUBER,H.E.: *Darwin sobre el hombre, un estudio psicológico de la creatividad científica*. Alianza. Madrid, 1984.

GRUPO AGORA: *Una visión integradora de la obra de arte, de Grecia al Renacimiento. Materiales para la clase*. ICE. Oviedo, 1986.

GRUPO ATENEA: *Introducción al estudio del arte: método activo*. Consorci d'Editors Valencians. Valencia, 1987.

GUBA,E.: Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En: *Gimeno Sacristán, J. Y Pérez Gómez, A. La Enseñanza: su teoría y su práctica.* Akal /Universitaria, 1985.

GIMENO SACRISTÁN,J. Y PÉREZ GÓMEZ,A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal/ Universitaria, 1985.

GUBERN,R.: *El lenguaje de los cómics*. Península. Barcelona, 1974.

GUBERN,R.: *La mirada opulenta.* Gustavo Gili. Barcelona, 1987.

GUERRA,J.I. y AFONSO,M.C.: Experiencia interdisciplinar sobre modos de representación bidimensional en el espacio proyectivo. Comunicación en *V*

Jornadas de Aprendizaje y Enseñanza de las Matemáticas. Castellón de la Plana, 1991.

GUERRA,J.I. y DE LA ROSA,M.C.: La figuración Gráfico-Plástica en Educación Infantil y Primaria a través del medio natural y del patrimonio cultural. Proceso didáctico en talleres interdisciplinares. En: *Hernández y Sánchez (Coordinadores): Educación Artística y Arte infantil.* Fundamentos. nº232, Madrid, 2000, pp. 259-275.

GUERRA,J.I. y Otros: *Guía didáctica del Ciclo Medio de la EGB en Canarias.* Área de expresión artística de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, 1987.

GUERRA,J.I. y Otros: *Educación Primaria. Guía de Recursos III. Educación Artística: Música, Plástica y Dramatización.* Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, 1996.

GUERRA,J.I.: El imaginero Ezequiel de León y Domínguez. En: *Semana Santa 1999. Villa de La Orotava*. Tenerife, 1999, pp. 24-27.

GUERRA,N.: *Sugerencias Musicales para Profesores de Educación General Básica.* Pérez Galdós. Las Palmas de Gran Canaria, 1985.

GUICHARD,J.: *Cómo mirar un cuadro*. Labor. Madrid, 1975.

GUILFORD,J .P. y Otros: *Creatividad y Educación.* Paidós. Buenos Aires, 1978.

GUILLÉN,C.: *Bases para una formación artística*. IEPS. Madrid, 1980.

GUINCHAT,P.: *Para informar*. Oida. Barcelona, 1973.

HALAS,J. y MANVELL,R.: *La técnica de los dibujos animados.* Omega. Barcelona, 1980.

HALD,P.: *Técnica de la cerámica*. Omega. Barcelona, 1986.

HALKES,R. y OLSON,J.K.: *Teacher Thinking*. Lisse, Netherlands: Swets and Zeitlinge, 1984.

HAMMER,E.F.: *Tests proyectivos gráficos.* Paidós. Buenos Aires, 1978.

HANS,D.: *Visión artística y visión racionalizada*. Gustavo Gili. Barcelona, 1978.

HARALD,K: *Fundamentos de la teoría de los colores*. Gustavo Gili. Barcelona, 1981.

HARE,A.P.: *Creatividad y grupos pequeños: productividad, consenso y acción no violenta*. Pirámide. Madrid, 1985.

HARGREAVES,D.J.: *Infancia y educación artística*. Morata. Madrid., 1991.

HARMER,E.W.: *La práctica de la enseñanza*. Kapelusz. Buenos Aires, 1970.

HARRISON,M.: *La función de los museos y la evaluación*. UNESCO. Paris, 1956.

HART,L.E.: Describing the Affective domain: Saying what we mean. En: *McLeod, D.B. y Adams, V.M. (Eds): Affect and Mathematical Problem Solving: A new perspective. Springer-Verlag*. New York, 1989.

HARTUNG: *Hilos y tejidos* (col. Jugar creando). Bouret. París, 1971.

HAUSER,A.: *Historia social de la literatura y el arte*. Guadarrama. Madrid, 1972.

HAUSER,A.: *Introducción a la historia del arte* Guadarrama. Madrid, 1977.

HAUSER,A.: *Sociología del arte*. Guadarrama. Madrid, 1983.

HAYES,C.: *Guía completa de dibujo y pintura, técnicas y materiales.* Hermannn Blume. Madrid 1980.

HAYLAND,M.: *Desarrollo del sentido artístico del niño*. Publicaciones Cultural. México, 1977.

HAYTEN,P.J.: *El color en las Artes.* Lead. Barcelona. 1977.

HEINELT,G.: *Maestros creativos, alumnos creativos.* Kapelusz. Buenos Aires, 1979.

HELD,J.: *Los niños y la literatura fantástica*. Paidós. Buenos Aires, 1981.

HELMING,H.: *El sistema Montessori, para un ejercicio de la libertad*. Luis Miracle. Barcelona, 1972.

HENDRICK,J.: *Educación infantil*. Ceac. Barcelona, 1990.

HENDRIX,Ch.: *Cómo enseñar a leer por el método global.* Kapelusz. Buenos Aires, 1969.

HERNÁNDEZ,Mª.C.: *La arquitectura del hierro en Tenerife*. Colegio de Aparejadores y Arquitectos Técnicos de Tenerife. Santa Cruz de Tenerife, 1989.

HERNÁNDEZ,Mª.C.: *Bethencourt. Manuel Bethencourt.* Biblioteca de Artistas Canarios nº 25. Viceconsejería de Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias, 1994.

HERNÁNDEZ,P.: *Rendimiento, adaptación e intervención psicoeducativa*. La Laguna, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de La Laguna. Tenerife, 1983.

HERRERA,M.L.: *El museo en la educación*. Index. Madrid, 1971.

HETZER,H.: *El juego y los juguetes.* Kapelusz. Buenos Aires,1978.

HICHETHIER,R.G.: *El cubo de colores*. Bouret. París, 1977.

HICKS,R. y GLANFIELD,C.: *Creative colour photography*. Cronion. Barcelona, 1987.

HICKS,R.: *Techniques of colour photography*. New Jersey. Charwell Books. 1982.

HILBERT,D.: *Fundamentos de la Geometría.* Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid., 1991.

HODGSON TORRES,Mª.L.: *Geometría y Diseño de la realidad sensible desde las Bellas Artes.* Tesis Doctoral. Departamento de Bellas Artes. Universidad de La Laguna, 1993.

HODGSON TORRES,Mª.L.: Geometría y el Arte. En: *Seminario "Historia de la Ciencia". Programa: Proceso de Enseñanza-Aprendizaje ante la implantación de la LOGSE*. Consejería de Educación Cultura y Deportes. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. Gobierno de Canarias, 1995.

HOGG,J.: *La percepción del mundo visual.* Gustavo Gili. Barcelona, 1969.

HOLLOWAY,G. : *Concepción del espacio en el niño según Piaget*. Paidós. Buenos Aires, 1969.

HOLLOWAY,G. : *Concepción de la geometría en el niño según Piaget*. Paidós. Barcelona, 1986.

HOVASSE,C.: *Cómo educar a los niños en libertad*. Fontanella. Barcelona, 1966.

HOYLAN,M.: *Desarrollo del sentido artístico del niño.* Fondo Cultural. México, 1977.

HUBER,J.: *Ocupaciones infantiles*. Kapelusz. Buenos Aires, 1963.

HURLBURT,A.: *Diseño fotográfico*. Gustavo Gili. Barcelona, 1985.

HURLOCK,E.: *Desarrollo del niño.* McGraw-Hill. México, 1982.

HUYGHE,R.: *El Arte y el Hombre*. Planeta. Barcelona, 1974.

ICART,J.: L'espai com a concepte essencial en el desenvolupament de la intelligencia. En *funció de les artes plástiques*. Universitat de Barcelona. Barcelona, 1992.

IRADI,F. y Otros.: Investigación y nuevas tecnologías en la Educación Artística. En: *Arte, individuo y sociedad*, 1990.

ISAACS,N.: *El desarrollo de la comprensión en el niño pequeño según Piaget*. Paidós. Barcelona, 1980.

ISENSTEIN,H.: *ABC del modelado*. Ceac. Barcelona, 1973.

ITTEN,J.: *El dibujo y la forma*. Decían et Tolra. París, 1977.

IVINS,J.R. y M.W.: *Imagen impresa y conocimiento*. Gustavo Gili. Barcelona, 1975.

JACQUES,L.J.: *El happening*. Nueva Visión. Argentina, 1967.

JAOUI,H.: *Claves para la creatividad.* Diana. México, 1979.

JENNINGS,S. y Otros: *Terapia creativa.*, Kapelusz. Buenos Aires, 1979.

JETZEK-BERKENHAUS,B.: *Papel maché creativo.* Ceac. Barcelona, 1993.

JONES,J.C.: *Métodos de diseño*. Gustavo Gili. Barcelona, 1982.

JONES,J.C.: *Diseñar el diseño*. Gustavo Gili. Barcelona, 1985.

JONES,M.R.: *La fantasía y el sentido en la educación*. Nova Terra. Barcelona, 1975.

JOVER,M.L. y GARGANTE,J.: *Los libros de los colores*. Galera. Barcelona, 1980.

JUANOLA,R.: Aproximación al concepto forma. En: *Revista de Arte y Educación SEEA*. nº 1, Madrid, 1987, pp 55-63.

JUNG,C.: *El hombre y sus símbolos*. Aguilar. Madrid ,1974.

KAMPMANN,L.: *Colores opacos*. Bouret. París, 1969 a.

KAMPMANN,L.: *Impresiones en color*. Bouret. París, 1969 b.

KAMPMANN,L.: *Lápices de cera*. Bouret. París, 1969 c.

KAMPMANN,L.: *Papeles de colores*. Bouret. París, 1969 d.

KAMPMANN,L.: *Espacios y volúmenes*. Bouret. París, 1979.

KANDINSKY,W.: *Punto y línea sobre el plano.(1926). Contribución al análisis de los elementos pictóricos.* Barral. Barcelona, 1970.

KANDINSKY,W.: *De lo espiritual en el Arte.* Barral. Barcelona, 1973.

KANDINSKY,W.: *Cursos de la Bauhaus*. Alianza Forma. Madrid, 1983.

KANDINSKY,W.: *La gramática de la creación. El futuro de la pintura*. Paidós. Barcelona, 1987.

KAPPELMAYER,M. y DE MENEGAZZO,L.: *Materiales para la ejercitación psicomotora en el jardín de infancia.* Latina. Buenos Aires, 1974.

KARIN,T.: *Diccionario del Arte actual.* Labor. Barcelona, 1978.

KASHARA,K.: *Papiroflexia creativa*. Edaf. Madrid, 1993.

KATE,G.: *Pintar a la acuarela*. Hermannn Blume. Madrid, 1985.

KELLOG,R.: *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Cincel. Madrid, 1979.

KEMMIS,S. y MCTAGGART,R.: *Como planificar la investigación-acción*. Laertes. Barcelona, 1988.

KEMP,J.: *Planteamiento didáctico. Plan de desarrollo de unidades y cursos*. Diana. México, 1976.

KENY,C y Otros.: *El arte del papel maché*. Ceac. Barcelona, 1978.

KILPATRICK,D.: *Creative 35 mm. photography*. Amphoto. New York, 1983.

KLEE,P.: *Bosquejos pedagógicos*. Monte Avila. Venezuela, 1974.

KLEE,P.: *Teoría del arte moderno.* Caldén. Buenos Aires, 1976.

KLEE,P.: *Diarios*. Alianza Forma. Madrid, 1987.

KLEIN,J.: *La escucha creativa.* Lorea. San Sebastián, 1986.

KNOBLER,N.: *El diálogo visual*. Aguilar. Madrid, 1970.

KOCH,K.: *El test del árbol*. Kapelusz. Buenos Aires, 1962.

KOOP,F.: *Fundamentos de didáctica*. MCE. Madrid, 1977.

KOPPITZ,E.: *El test gestáltico de Bender.* Oikos-Tau. Barcelona, 1981.

KOVADLOFF,S.: *Cómo jugar y divertirse dibujando*. Altalena. Madrid, 1980.

KRAFT,H.P.: *Juguetes de madera.* Ceac. Barcelona, 1993.

KRATHWOHL,D.R., BLOOM,B.S. y MASIA,B.B.: *Taxonomía de los objetivos de la educación: Ambito de la afectividad.* vol. II. Marfil. Alcoy, 1973.

KUETHT,J.: *Los procesos de enseñar y aprender.* Paidós. Buenos Aires, 1971.

KULM,G.: Research on Mathematics attitude. En: *Shumway, R. (Ed): Research in Mathematics Education. National Council of Teachers of Mathematics*. Reston. VA, 1980.

KUPPERS,H.: *Atlas de los colores.* Hermann Blume. Madrid, 1979.

KUPPERS,H.: *Fundamentos de la teoría de los colores*. Gustavo Gili. Barcelona, 1980.

LAFORUCADE,P.D.: *Evaluación de los aprendizajes.* Kapelusz. Buenos Aires, 1971.

LAGO,P. y GARCÍA,A.: *Color-Forma-Ritmo y Melodía para una expresión integral.* UNED. Madrid, 1986.

LAING,J.: *Haga usted mismo su diseño gráfico*. Hermannn Blume. Madrid, 1985.

LAMBERT,S.: *El dibujo*. Hermannn Blume. Madrid, 1985.

LANCASTER,J.: *Las artes en la educación primaria*. MEC. Morata. Madrid, 1991.

LANDAU,E.: *El vivir creativo: teoría y práctica de la creatividad*. Herder. Barcelona, 1987.

LANDSHEERE,V. y Otros.: *Objetivos de la educación*. Oikos-Tau. 1977.

LANGFORD,M.J.: *Los efectos especiales en fotografía*. Marín. Barcelona, 1991.

LANGFORD,M.: *La fotografía paso a paso.* Hermann Blume. Madrid, 1982.

LANUZA,E. y Otros: *El juego popular aplicado a la Educación*. Cincel. Madrid, 1980.

LAPIERRE,A. y AUCONTURIER,B.: *Simbología del movimiento.* Científico-Médica. Barcelona, 1983.

LARK-HOROWITZ,B. y Otros: *La Educación Artística del niño*. Buenos Aires. Paidós, 1965.

LAURITI,C.: *La actividad plástica en función educativa*. Buenos Aires. Regal Gráfica, 1968.

LAVADO,P.J.: *Un museo es algo muy divertido*. Museo Arqueológico Madrid. Nacional, 1989.

LAWSON: *Perspectiva para dibujantes*. Gustavo Gili. Barcelona, 1980.

LAWTHER,J.D.: *Aprendizaje de las habilidades motrices*. Paidós. Buenos Aires, 1983.

LAZOTTI,L.: *Comunicación visual y escuela*. Gustavo Gili. Barcelona, 1983.

LE DU,J. y Otros: *El Educador frente a la imagen*. Morata. Madrid, 1974.

LEACH,B.: *Manual del ceramista*. Hermann Blume. Madrid, 1981.

LEATZOW,N.: *La autodisciplina en el aula preescolar*. SM. Madrid, 1985.

LEDER,G.: *Measuring attitudes to Mathematics. Proceedings of the XVI International Conference for the Psychology of Mathematics Education,* 1992.

LEDER,G.: *Reconciling affective and cognitive aspects of mathematics learning: reality or a pious hope? Proceeding of the XVII International Conference for the Psychology of Mathematics Education.* Japón, 1993, pp. 46-65.

LEFRANC,R.: *La contribución de los Medios Audiovisuales a la formación del Profesorado*. MEC. Madrid, 1973.

LEGER,F.: *Funciones de la pintura*. Edicusa. Madrid, 1969.

LEIF,J. y Otros: *Didáctica de las asignaturas especiales*. Kapelusz. Buenos Aires, 1963.

LEONARD,L.: *La enseñanza como desarrollo de las competencias*. Anaya. Salamanca.1980.

LEQUEUX,P.: *El niño creador del espectáculo.* Kapelusz. Buenos Aires, 1977.

LEWINSKY,J. y MAGNUS,M.: *El retrato en fotografía.* Marín. Barcelona, 1991.

LEWIS,D.: *Test de la personalidad del niño*. Martínez Roca. Barcelona, 1986.

LHOTE,A.: *Tratado del paisaje*. Poseidón. Barcelona, 1985.

LIDSTONE,J.: *Construcciones con cartón.* Kapelusz. Buenos Aires, 1973

LILLARD,P.P.: *Un enfoque moderno del método Montessori*.. Diana. México, 1977.

LOGAN,L.M. y LOGAN,VG.: *Estrategias para una enseñanza creativa*. Oikos-Tau, Barcelona, 1980.

LONGOBARDO,J.: *Formación estética de BUP*. La Muralla. Madrid, 1978.

LÓPEZ GUZMÁN,R. y VILCHES,C.: *El entorno histórico-artístico como recurso didáctico*. Universidad de Granada. Granada, 1989.

LOPEZ,Q.S.A. *Estética de la creatividad*. Cátedra. Madrid, 1977.

LÓPEZ QUINTANA,A.: *Vértigo y éxtasis: bases para una vida creativa*. APCH. Madrid, 1987.

LÓPEZ,J.S.: *La arquitectura del Renacimiento en el archipiélago Canario*. Santa Cruz de Tenerife, 1983.

LÓPEZ,R.: *El niño y su inteligencia*. Monte-Ávila. Caracas, 1970.

LÓPEZ,S.A.: *Estética de la creatividad*. Cátedra. Madrid, 1977.

LOREFICE,K.: *Un secreto lleno de color.* La Aurora. Buenos Aires, 1963.

LORENTE REBOLLO,T.: Pintando con tierras de Madrid. En: *Documento del X Simposio de La Enseñanza de Las Ciencias de La Tierra*. Palma de Mallorca, 1984.

LORENTE REBOLLO,T.: Pintando con las tierras de Madrid: Ejemplo de colaboración entre los departamentos de Didáctica de la Expresión Plástica y de Didáctica de las Ciencias Experimentales. En: *Química e Industria, Mayo 1998.* Madrid, 1998.

LORENTE REBOLLO,T.: *El color cobre y sus posibilidades en la obra pictórica*. Univ. Complutense de Madrid, Colección "Tesis doctorales", nº20. Madrid, 1989.

LORENTE REBOLLO,T.: *Los pigmentos del Entorno. Guía para su consecución.* Caja Madrid. Madrid, 1991.

LORENTE REBOLLO,T.: *Contribución del material del paisaje a su propia representación.* Fundación Concha Márquez. Madrid, 2000.

LORENZO,M.: *Las Fiestas del Amparo*. Colectivo Cultural del Valle de Tahoro. La Laguna. Tenerife, 1989.

LOWENFEELD,V. y LAMBERT,W.: *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kaperusz. Buenos Aires, 1972.

LOWENFELD,V.: *El niño y su Arte*. Kapelusz. Buenos Aires, 1958.

LUBIENSKA DE LENVAL,H.: *El método Montessori, espíritu y práctica*. Col. Folletos: El Magisterio Español. Madrid, 1963.

LURCAT,L.: *El niño y el espacio*. Kapelusz. Buenos Aires, 1979.

LURCAT, L.: *Pintar, dibujar, escribir, pensar*. Cincel. Madrid, 1980.

LUQUET,G.H.: *El dibujo infantil*. Médica y Técnica. Barcelona, 1981.

LURIA,A.R.: *El cerebro en acción*. Fontanella, Barcelona, 1974.

LURIA,A.R.: *Sensación y percepción*. Fontanella, Barcelona, 1978.

LYNCH,H.: *Cómo formar profesores para una sociedad en cambio*. Ateneo. Buenos Aires, 1977.

LYNGGAARD,F.: *Tratado de cerámica*. Omega. Barcelona, 1976.

MACARRÓN MIGUEL,A.Mª.: *El desarrollo de la inteligencia y de la creatividad a través de la enseñanza de la expresión plástica en BUP.* Universidad Complutense. Madrid, 1990.

MAGDA,A.: *La televisión didáctica*. Mitre. Barcelona, 1984.

MAGER,R.: *Formulación operativa de objetivos didácticos*. Gustavo Gili, Barcelona, 1977.

MAGNUS,G.: *Manual para dibujantes e ilustradores.* Gustavo Gili. Barcelona, 1982.

MAIER,J.: *Móviles de papel*. Ceac. Barcelona, 1992.

MAIER,M.: *Procesos elementales de proyectación y configuración*. Gustavo Gili. Barcelona, 1982.

MAIOTTI,E.: *Manual práctico del dibujo a lápiz.* Edunsa. Barcelona, 1988.

MAIOTTI,E.: *Manual práctico del pastel, del carboncillo y de la sanguina.* Edunsa. Barcelona, 1988.

MAKARENKO,A.S.: *La educación infantil*. Nuestra Cultura. Madrid, 1978.

MALINS,F.: *Mirar un cuadro*. Hermann Blume. Madrid, 1983.

MALLAS,S.: *Cómo programar y redactar guiones para audiovisuales didácticos*. ICE. Universidad de Zaragoza. Zaragoza, 1983.

MALLAS,S.: *Curso de Medios Audiovisuales aplicados a la Enseñanza.* Ceac Barcelona, 1978.

MALTESE,C.: *Las técnicas artísticas*. Cátedra. Madrid, 1980.

MANCO,G.: *Educación de la sensibilidad en el niño*. Aguilar. Madrid, 1972.

MANDER,J.: *Cuatro buenas razones para eliminar la televisión*. Gedisa, Barcelona, 1981.

MANDLER,G.: Affect and learning: Causes and consequences of emotional interactions. En: *D.B. McLeod y V.M. Adams Affect and Mathematical Problem Solving: A new perspective.* Springer-Verlag. New York, 1989.

MANERA,D.: *Cómo enseñar a dibujar a los niños*. Vecchi. Barcelona, 1974.

MANRUBIA,Mª.C.: *Educación Integral y Creatividad.* Servicio de Pub. De la Dir. Prov. del MEC. Murcia, 1990.

MARBACH,E.S.: *Curriculum creativo para Preescolar y Ciclo Inicial*. Narcea. Madrid, 1986.

MARCELO,C.: *El pensamiento del profesor.* CEAC. Barcelona, 1987.

MARCHÁN,S.: *La estética de la cultura moderna*. Gustavo Gili. Barcelona, 1982.

MARÍN,J.: El arte frente a la pedagogía. En: *Guadalimar*. Granada, 1979.

MARÍN,R.*: La creatividad.* CEAC. Barcelona, 1980.

MARÍN,R.: La creatividad y Educación Plástica. En *Actas del II Seminario de Artes Plásticas.* Universidad de Granada. Granada. 1984, pp 11-38.

MARÍN,R.: *La evaluación del dibujo infantil*. Zaragoza. ICE. de la Universidad de Zaragoza. Zaragoza, 1985a.

MARÍN,R.: Objetivos y objetividad en la evaluación de las enseñanzas artísticas. En *Icónica*, nº5. Sin Paginar. Madrid, 1985 b.

MARÍN,R.: La información bibliográfica sobre educación artística. En: *Icónica*, nº8. 1986a, pp. 43-49.

MARÍN,R.: *Orientaciones para evaluar la expresión plástica infantil*. ICE de la Universidad de Zaragoza. Zaragoza, 1986b.

MARÍN,R.: Hacia una taxonomía de objetivos para la educación artística. En *Revista de Arte y Educación SEEA.* nº1. Madrid, 1987, pp. 101-113.

MARÍN,R.: *La formación para la creatividad*. UNED. Madrid, 1989.

MARÍN,R. y Otros: *Manual de la creatividad: aplicaciones educativas*. Vicens Vives. Barcelona, 1991.

MARINONI,A.: *Leonardo Da Vinci..*Dibujos. Debate. Madrid, 1989.

MARTÍ,A.: *Taller de educación plástica y de la imagen*. CEP. Málaga, 1991.

MATISSE,H.: *Sobre arte.* Barral. Barcelona, 1978.

MARTÍN,J.: *Guía completa del aerógrafo.* Hermann Blume. Madrid, 1984.

MARTÍN,J.: *Teoría y práctica de la creatividad*. Instituto Nacional de Publicidad Gráficas San Martín. Madrid, 1978.

MARTÍNEZ,J.Mª.: *Creatividad: ¿ La inteligencia perdida?* San Pío X. Madrid, 1986.

MARTÍNEZ,E.: *Expresión Plástica*. UNED. Madrid, 1976.

MARTÍNEZ,E y MAMPALO,A.: *Hacer Educación Plástica*. Anaya Salamanca, 1981.

MARTÍNEZ,E. y DELGADO,J.: *El origen de la expresión*. Cincel. Madrid, 1982.

MARTÍNEZ,J.M.: *Pedagogía de la creatividad*. Bruño. Madrid, 1976.

MASOR,S. y WALHS,M.A.: *Actividades para niños con problemas de aprendizaje*. Ceac. Barcelona, 1982.

MATA,J. y Otros: *Técnicas de Expresión Gráfica*. Bruño. Madrid, 1977.

MATEO,E. y Otros: *Cómo fomentar la creatividad en la familia, en la escuela*. Marsiega. Madrid, 1983.

MATHIEU,J.A.: El cine cubano. En *Cuadernos Hispanoamericanos,* 1979.

MATILLA,L. y Otros: *Imágenes en libertad.* Nuestra Cultura. Madrid, 1980.

MATISSE,H.: *Sobre arte.* Barral. Barcelona, 1978.

MATOS,J.F.: *A importancia das concepçoes e attitudes dos alunos em relaçao à Matematica*. Memorias de II CIBEM. Sevilla, Septiembre, UNESCO, Sección de Enseñanza Científica y Tecnológica. París, 1990.

MATTILE,L.: *El valor educativo de las manualidades*. Editorial Kaperusz. Buenos Aires, 1980.

MATUSSEK,P.: *La creatividad desde una perspectiva psicodinámica*. Herder, Barcelona, 1984.

MATUSSEK,P.: *La creatividad*. Herder. Barcelona, 1977.

MAX,D.: *Los materiales de pintura y su empleo en el arte*. Reverté. Barcelona, 1982.

MAYER,R.: *Materiales y técnicas del arte* Hermann Blume. Madrid, 1985.

MAYESKY y Otros: *Actividades para niños pequeños*. Diana. México, 1978.

MAYOR,J.: *Actividad humana y procesos cognitivos*. Alhambra. Madrid, 1985.

McCLELLAND,W.A.: The Process of Effecting Change. *Human Resources Research Office.* Alexandria, 1968, pp. 32-68.

McLEOD,D.B.: The Role of Affect in Mathematical Problem Solving. En: D.B. McLeod y V.M. Adams (Eds) *Affect and Mathematical Problem Solving: A new perspective.* Springer-Verlag. New York, 1989.

McLEOD,D.B.: Research on affect in mathematics education*:* A reconceptualization. En: D. Grouws: *Handbook of Research on Mathematical Teaching and Learning.* A Project of the National Council of Teachers of Mathematics. Macmillan Publishing Company. New York, 1992.

McLEOD,D.B.: Research on affect and Mathematics learning in *the JRME: 1970 to the present*. *Journal for Research in Mathematics Education.* Vol. 25, 1994, pp. 637-647.

MCNIFF,J.: *Action Research: Principles and Practice*. Routledge. Canadá, 1992.

MEDEAWAR,P.: *La singularidad del individuo*. Acribia. Zaragoza, 1960.

MEDINA BENAVENTE,F.: El arte en la cultura herida (apuntes para un diálogo). En: *Icónica* nº5. 1985, pp. 12-14.

MEDINA,A. y Otros: *Cómo globalizar la enseñanza en los primeros años de la escolaridad*. Cincel. Madrid, 1987.

MEILHAMER,T.: *Todo sobre los lápices de colores*. Daimón. Barcelona, 1986.

MEILI-DWORETZKI,G.: *El dibujo de la figura humana.* Oikos-Tau, Buenos Aires, 1979.

MENCHEN,F. y Otros: *Creatividad y medios audiovisuales*. Miñón. Valladolid, 1981.

MENCHEN,F. y Otros: *La creatividad en la educación*. Escuela Española. Madrid, 1984.

MENEGAZZO,L.F.: *Didáctica de la imagen.* Latina. Buenos Aires, 1977.

MENÉNDEZ-MANJÓN,R.: Música y Plástica: una experiencia interdisciplinar. En: *Revista de Arte y Educación SEEA*, nº1.. Madrid, 1987, pp. 19-22.

MERÍN,M.: *Bases para una formulación artística.* EPS. Madrid, 1980.

MERÍN,M. y Otros: *Todo en movimiento*. MEC/ Narcea. Madrid, 1991.

MERLEAU-PONTY,M.: *El ojo y el espíritu*. Paidós. Barcelona, 1986.

MERLEAU-PONTY,M.: *Fenomenología de la percepción*. Península. Barcelona, 1975.

MERODIO,I. y Otros.: *La estrutura del espacio*. MEC. Narcea. Madrid, 1991.

MERODIO,I. y Otros: *Observación de la realidad*. MEC. Narcea. Madrid, 1991.

MERODIO,I.: *Expresión Plástica en Preescolar y Ciclo Preparatorio*. Narcea. Madrid., 1981.

MERODIO,I.: Desarrollo evolutivo de la Expresión Plástica en el niño de Preescolar. En: *Actas del II Seminario de Artes Plásticas*. Universidad de Granada. Granada, 1984, pp.. 63-75.

MERODIO,I.: *Otro lenguaje: la enseñanza de la Expresión Plástica.* Narcea. Madrid, 1987.

MIALARET,G.: *Psicopedagogía de los medios audiovisuales de la enseñanza.* Sudamericana. Buenos Aires, 1968.

MICHAEL BRIX y BARBARA SCHEIDER: *Trabajos manuales para niños y mayores*. Everest. León, 1979.

MICHEL,G.: *La enseñanza del dibujo*. Piados. Buenos Aires, 1974.

MICHELI,M.: *Las vanguardias artísticas del siglo XX.* Alianza Forma. Madrid, 1979.

MIDLEY,B.: *Guía completa de la escultura, modelado y cerámica.* Hermann Blume. Madrid, 1982.

MILLER,G.A.: *Lenguaje y comunicación.* Amorrortu. Buenos Aires, 1974.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Libro Blanco de la Reforma educativa*. MEC. Madrid, 1989.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Área de Expresión Plástica*. Serie de Preescolar nº3. Madrid, 1978.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Nuevas orientaciones pedagógicas. Educación Preescolar y EGB. 1ª y 2ª etapa*. Escuela Española. Madrid, 1980.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Nuevas orientaciones pedagógicas: Educación Preescolar y Educación General Básica.* Escuela Española. Madrid, 1980.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Programas renovados de EGB: Ciclo Medio*. Escuela Española . Madrid, 1981.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Programas renovados de Educación Preescolar y Ciclo Inicial.* Escuela Española. Madrid, 1981.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Anteproyecto para la Reforma de la 2ª Etapa de EGB.* Madrid,1984.

MOCCIO,F.: *El taller de terapias expresivas*. Paidós. Barcelona, 1980.

MOIRA,H: *Bodegones*. Parramón. Barcelona, 1982.

MOLES,A. y CAUDE,R.: *Otro lenguaje: la enseñanza de la Expresión Plástica*. Gustavo Gili. Barcelona, 1975.

MOLES,A. y CAUDE,R.: *Creatividad y métodos de Innovación.* Ibérico Europea de Ediciones. Madrid, 1977.

MOLINA,E.: *La investigación en el aula, un ejemplo sobre expresión creativa*. ICE. Granada, 1986.

MOLINOS SAURAS,Mª.I.: Arte rupestre prehistórico. En: *Apuntes de Educación.* Zaragoza, 1986.

MOLL,L.C.: "Vygotsky´s zone of proximal development: rethinking its instructional implications" En: *infancia y aprendizaje,* nº50-51, 1990, pp.157-168.

MOLLEDA,M.: La historia del arte en la EGB. En: *Apuntes de Educación*. Barcelona, 1986.

MONDRIAN,P.: *Realidad natural y realidad abstracta*. Barral. Barcelona, 1973.

MONEDERO,C.: *Psicoanálisis y creatividad.* Universidad Pontificia-Cátedra-Fund. Sta. María de Psicología. Salamanca, 1985.

MONES,J., SOLA,P. y LÁZARO,L.M.: *Ferrer Guardia y la pedagogía libertaria: elementos para un debate.* Icaria. Barcelona, 1977.

MONTERO,L.: *Modelos de profesor y de formación*. Universidad de Santiago de Compostela, 1985.

MONTES SANZ,M.T.: *Desarrollo del modelo didáctico en la Educación Artística del bachillerato*: *Una nueva propuesta para la Enseñanza del Arte*. Universidad de La Laguna. Tenerife, 1991.

MONTLIU SOLER,V. y MAGRO,J.: *Metodología didáctica para la historia del arte valenciano*. Universidad Politécnica ICE. Valencia, 1984.

MORAGAS,J. DE.: *Psicología del niño y del adolescente.* Labor. Barcelona, 1967.

MOREHEAD,J.: *Manual de dibujo perspectivo.* Reverté. Barcelona, 1966.

MORENO,J.A.: *Los niños manchegos de la EGB.* Ciudad Real,1989.

MUKAROWSKY,J.: *Escritos de estética y semiótica del arte*. Gustavo Gili, Barcelona, 1975.

MUMMERT,I.: *Madurez creadora.* Mensajero. Bilbao, 1982.

MUNARI,B.: *El arte como oficio.* Labor. Barcelona, 1968.

MUNARI,B.: *Diseño y comunicación visual*. Gustavo Gili. Barcelona, 1975.

MUNARI,B.: *¿Cómo nacen los objetos?*. Gustavo Gili. Barcelona, 1983.

MUNTAN,M.D.: *Biología del arte y de la creatividad*. SDM. Barcelona, 1991.

MUNTAN,M.D.: *Psiquiatría, opresión y creatividad, límites de la locura.* Muntan. Barcelona, 1984.

MURA,A.: *El Dibujo de los niños.* Eudeba. Buenos Aires, 1973.

MURRAY,P.: *Diccionario de Arte y Artistas.* Parramón. Barcelona, 1978.

NAUCO,O.: *Educación de la sensibilidad del niño*. Aguilar. Madrid, 1972.

NAVAL MAS,A.: *Proyecto docente*. Naval. Madrid, 1986.

NEISSER,U.: *Procesos cognitivos y realidad*. Morata. Madrid, 1981.

NEUMANN,E.: *Mitos de artista: estudio psicohistórico sobre la creatividad*. Tecnos. Madrid,1992.

NIETO,V.: La pintura mural y la arquitectura. En: *Apuntes de Educación*, nº36. 1990, pp. 10-12.

NORBIS,G.: *Didáctica y estructura de los medios audiovisuales*. Kapelusz. Buenos Aires, 1971.

NORTON,F.H.: *Cerámica fina*. Omega. Barcelona, 1983.

NOVAES,Mª.H.: *Psicología de la aptitud creadora.* Kapelusz. Buenos Aires, 1973.

OCÓN,D. y Otros.: *Génesis creativa y proceso de la imagen electrónica*. Universidad del País Vasco-Fac. de Bellas Artes. Bilbao, 1989.

OECH,R.V.: *Una patada en el trasero.* Eduardo Roselló. Madrid, 1992.

OLIVÉ,M.C.: *Punto infantil*. Mundilibros. Barcelona, 1986

OLSON,J.K.: Three approaches to currículo change: balancing the aounts. In: *Journal of Curriculum Theorizing*, 4, 1982, pp.90-96.

ONTORIA,A. y Otros: *Mapas conceptuales.* Narcea. Madrid, 1992.

OÑATIVA,O.: *Percepción y creatividad.* Humanitas. Buenos Aires, 1971.

ORTEGA BERENGUER,E.: Una aportación a la historia de la enseñanza en Málaga 1833-1893. En: *Baetica. Estudios de arte, geografía e historia* nº 7. Málaga. 1989, pp. 331-334.

ORTIZ-OSES,A.: Urdimbre y estructura: implicación y límite. En: *Estudios filosóficos*. Bilbao, 1992.

OSBORNE,H.: *Estética y teoría del Arte.* Cultrixe. Brasil, 1971.

OTERO,J.J.: *Diseño organizativo para un centro de EGB.* Escuela Española. Madrid, 1985.

PACIOS,A: *Introducción a la didáctica*. Cincel. Madrid, 1980.

PAJARES: Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. In: *Review of Educational Research.* Vol. 62, 3, 1992, pp. 307-332.

PALAY,J. y FABRE: *El Guernica de Picasso*. Hermann Blume. Barcelona, 1979.

PANERO,J, y ZELNIT,M.: *Las dimensiones humanas en los espacios interiores.* Gustavo Gili. México, 1984.

PANOFSKY,E.: *El significado de las Artes Visuales.* Infinito. Buenos Aires, 1970.

PANOFSKY,E.: *La perspectiva como forma simbólica*. Tusquets. Barcelona, 1973.

PANOFSKY,E.: *Vida y arte de Alberto Durero.* Alianza Forma. Madrid, 1989.

PARRAMÓN,J.M.: *Así se pinta al pastel*. Parramón. Barcelona, 1975.

PARRAMÓN,J.M.: *Así se compone un cuadro*. Parramón. Barcelona, 1976.

PARRAMÓN,J.M.: *Cómo dibujar en perspectiva*. Parramón. Barcelona, 1977.

PARRAMÓN,J.M.: *Cómo dIbujar la Anatomía del Cuerpo Humano*. Parramón, Barcelona, 1978.

PARRAMÓN,J.M.: *Así se pinta un mural*. Parramón. Barcelona, 1979.

PARRAMÓN,J.M.: *Así se pinta con lápices de colores.* Parramón. Barcelona, 1980

PARRAMÓN,J.M.: *Así se dibujan letras, rótulos, logotipos*. Parramón. Barcelona, 1982.

PARRAMÓN,J.M.: *Luz y sombra en el dibujo artístico*. Parramón. Barcelona, 1982.

PARRAMÓN,J.M.: *El Gran Libro del Dibujo.* Parramón. Barcelona, 1986.

PARRAMÓN,J.M. y Otros.: *Acuarela creativa.* Parramón. Barcelona, 1992.

PASCUAL,I. y RODRÍGUEZ,V.: *Com visitar un museu: un recorregut pel Museu Episcopal de Vic*. Eumo. Vic, 1992.

PATRICIO,A.: *Técnicas de expresión gráfico-plástica*. Secretaría de Estado de Educación. Madrid, 1993.

PAPANEX,V.: *Diseñar para el mundo real.* Hermannn Blume. Madrid, 1973.

PAVEY,D.: *Juegos de expresión plástica*. Ceac. Barcelona, 1982.

PEAKE,P.N. y Otros: *Cómo hacer juguetes*. Acanto. Barcelona. 1987.

PEDOE,D.: *La Geometría en el Arte*. Gustavo Gili. Barcelona, 1982.

PEREIRA,E. y SOUSA,J.: El origen de las artes y oficios en Galicia. El caso compostelano. En: *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*. Galicia, 1990.

PÉREZ FERRA,M.: *Aportaciones didácticas del Arte Mayor de la Seda durante el siglo XVIII*. Obra Cultural Caja Murcia. Murcia, 1992.

PÉREZ GÓMEZ,A.: El pensamiento práctico del profesor*: implicaciones en la formación del profesorado en VILLA, P.A.* (Coord.) Perspectivas y problemas de la función docente. Narcea. Madrid, 1988, pp. 128-148.

PÉREZ REYES, C.: *Manolo Ramos. Su vida y su obra*. Santa Cruz de Tenerife, 1975.

PÉREZ REYES,C.: *Escultura Canaria Contemporánea (1918-1978)*. Cabildo Insular de Gran Canaria. Las Palmas de Gran Canaria, 1984.

PÉREZ RIOJA,J.A.: Arte y Educación. En: *Revista de ideas estéticas*, 1979.

PÉREZ RIOJA,J.A.: Hacia una conciencia colectiva de de la sensibilidad estética. En: *Boletín del Museo e Instituto 'Camón Aznar'*, 1981.

PÉREZ,C.: *Creatividad y escuela: cómo evaluar la creatividad en el aula*. PPU. Barcelona., 1989.

PÉREZ,C.: *Creatividad, ordenador y escuela.* Universidad. Murcia, 1990.

PÉREZ,J.: El Balcón de celosía y el balcón de guillotina. En: *Revista de Diactología y Tradiciones Populares*. nºXIX. Sin Paginar. Madrid, 1963.

PÉREZ,J.: La casa canaria. Datos para su estudio. En: *Anuario de estudios atlánticos, Las Palmas* . Sin Paginar*.* Madrid, 1969.

PETERSON,P.: Teachers and students cognitional Knowledge for classroom teaching and learning. In: *Educational Researcher*, 17. 1988, pp. 5-14.

PETTERSON,H. y GUERRING,R.: *Técnicas de la pintura moderna en la Escuela Primaria.* Kapelusz. Buenos Aires, 1968.

PETTERSON,H. y GERRING,R.: *La pintura en el aula (exploración de nuevas técnicas)*. Kapelusz. Buenos Aires, 1971.

PETTINI,A.: *Celestín Freinet y sus técnicas*. Sígueme. Salamanca, 1977.

PEUSNER,N.: *Academias de arte: pasado y presente*. Cátedra. Madrid, 1982.

PIAGET,J.: *La Construcción de lo real en el niño*. Proteo. Buenos Aires, 1965.

PIAGET,J.: *La episteomología del espacio*. Ateneo. Buenos Aires, 1971a.

PIAGET,J.:*La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica. México, 1971b.

PIAGET,J.: *A dónde va la educación.* Teide. Barcelona, 1974.

PIAGET,J.: *Seis estudios de Psicología*. Seix Barral. Barcelona, 1977.

PIAGET,J.: *La representación del mundo en el niño*. Morata. Madrid, 1978a.

PIAGET,J.: *Psicología del niño*. Morata. Madrid, 1978b.

PIAGET,J.: *Tratado de lógica y conocimiento científico*. Morata. Madrid, 1979.

PIGNATARI,D.: *Información, lenguaje y comunicación.* Gustavo Gili. Barcelona, 1977.

PINOL-DOURIEZ,M.: *La construcción del espacio en el niño*. Pablo del Río. Madrid, 1979.

PIRSON,J.F.: *La estructura y el objeto*. Promociones y Publicaciones Universitarias. Barcelona, 1988.

PIZARRO,E.: *Psicología del adolescente*. Studium. Madrid, 1972.

PLA,J.: *Técnicas del grabado calcográfico y su estampación*. Omega. Barcelona, 1977.

PLEYNET,M.: *La enseñanza de la pintura*. Gustavo Gili. Barcelona, 1978.

POL MÉNDEZ,E.: Reflexiones y bibliografía sobre la enseñanza del arte. En: *Boletín del Inst. en Ciencias de la Educación*, 1987.

POPKEWITZ,T.: *Paradigm and ideology in educational research: the social functions of the intellectual.* London: The Falmer Press.1984. (Trad. al castellano: *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid. Mondatori. 1988).

POPPER,F.: *Arte, acción y participación: el artista y la creatividad hoy*. Akal. Madrid, 1989.

PORCHER,L. y Otros: *La Educación estética, lujo o necesidad.* Kapelusz. Buenos Aires, 1975.

PORLÁN,R.: *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación.* Diáda. Sevilla, 1993.

PORTELLANO,C.: *Propuestas para un planteamiento didáctico en la enseñanza del dibujo del natural en cursos de iniciación de escuelas y facultades de arte*. Universidad Complutense. Madrid, 1987.

PORTER,T. y GREENSTREET,B.: *Manual de técnicas gráficas para arquitectos, diseñadores y artistas,1.* Gustavo Gili. Barcelona, 1983.

PORTER,T. y GOODMAN,S.: *Manual de técnicas gráficas para arquitectos, diseñadores y artistas, 2,3, y 4. .* Gustavo Gili. Barcelona, 1984.

PORTER,T. y GOODMAN,S.: *Manual de diseño para arquitectos, diseñadores gráficos y artistas.* Gustavo Gili. Barcelona, 1990.

PORTER,T. y GOODMAN,S.: *Diseño: Técnicas gráficas para arquitectos, diseñadores y artistas.* Gustavo Gili. Barcelona, 1992.

POVEDA DE AGUSTÍN,J.M.: *Locura y creatividad: introducción a la Psicopatología*. Alambra. Madrid. 1981.

POVEDA,M.D.: *Creatividad y Teatro*. Narcea. Madrid, 1973.

POWEL,J.T.: *El Educador y la creatividad del niño*. Narcea. Madrid, 1973.

PRADO,D.DE: Creatividad e investigación cualitativo-cuantitativa. CIC. Santiago de Compostela, 1990.

PRADO,D.DE: *Modelos creativos para el cambio docente*. Universidad de Santiago.de Compostela. Santiago de Compostela, 1986.

PRADO,D.DE y MIRANDA,P.: *Creatividad y expresión total en el primer ciclo: Técnicas*. CEC. Lubrican. Santiago de Compostela, 1987.

PRADO,D.DE: *Manual de activación creativa para una programación alternativa y motivadora.* Lubrican. Santiago de Compostela, 1987.

PUENTE,J.: *Dibujo y Educación visual*. México. Gustavo Gili, 1986.

PUIG,E.: *Primeros trazos*. CEPE. Madrid, 1976.

QUARONI,L.: *Proyectar un edificio. Ocho lecciones de Arquitectura.* Xarait. Madrid, 1980.

QUILES,M.: *La actitud y el rendimiento escolar en matemáticas: Un acercamiento multidimensional.* Tesis doctoral. Universidad de La Laguna. Tenerife, 1986.

RACHLIN,S.: The research Agenda in Algebra: A curriculum development perspective. En: Wagner, S. y Kieran, C. (Eds): *Research issues in the learning and teaching of algebra.* N.C.T.M. Laurence Erlbaum Associates. Reston. Virginia, 1989.

RACIONERO,L.: *Arte y ciencia: la dialéctica de la creatividad.* Laia. Barcelona, 1987.

RAILLARD,G.: *Miró*. Conversaciones. Barcelona, 1978.

RAMONET,J.: *La golosina visual. Imágenes sobre el consumo*. Gustavo Gili. Barcelona, 1983.

RAYA,M.: *Perspectiva*. Gustavo Gili. Barcelona, 1980.

READ,H.: *Educación por el Arte.* Paidós. Buenos Aires, 1964.

READ,H.: *Imagen e idea*. Fondo de Cultura Económica. México,1975.

READER,M.: Aproximación a una institución docente femenina: el colegio de huérfanas de Nuestra Señora de la Concepción de María Santísima. En: *Baetica. Estudios de arte, geografía e historia*, nº7. 1984, pp. 291-301.

READER,M.: Fundación y creación de la escuela de primeras letras para pobres Nuestra Señora del Carmen. En: *Baetica. Estudios de arte, geografía e historia*, nº10. 1987, pp. 309-326.

REDÓN,M.: *Curso de diseño creativo para modas*. Candela. Madrid, 1993.

REIGELUTH,CH.M. & STEIN,F.S.: "The elaboration theory of instruction" in REIGELUTH (Eds) *Instructional design: theories and models. An overview of their current status.* L. Erlbaum. New Jersey, 1983, pp.335-381.

REMPLEIN,H: *Tratado de Psicología evolutiva*. Labor. Barcelona, 1974.

REY GARCÍA,F.: *El diseño en la historia del arte*. *Apuntes sobre educación.* nº36. 1990*,* pp. 7-9.

REY,A.: *Copia de una figura completa*. Tea. Madrid, 1977.

REYES,V.: *Dibujo infantil. La pedagogía del dibujo. Teoría y práctica en la Escuela Primaria.* Secretaría de Educación Pública. México, 1974.

RHODA,KELLOG: *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Kapelusz. Buenos Aires, 1979.

RICHMOND,P.G.: *Introducción a Piaget.* Fundamentos. Madrid, 1970.

RIEBEN,L.: *Inteligencia global, inteligencia operativa y creatividad.* Médica y Técnica. Barcelona, 1979.

RIESGO,L. y PABLO,C.: La educación como arte de armonizar energía con flexibilidad. En: *Educadores* nº96, 1978.

RIEU,CH. y FREY-KEROUEDAN,M.: *De la motricidad a la escritura*. Cincel. Madrid, 1980.

RIFA,T. y ROSELL,F.: *Plástica y pretecnología*. Casal. Barcelona, 1973.

RING,A.: *Aprendizaje mediante el retroproyector*. Trillas. México, 1973.

RIOO,R.P.: *Sistemas y métodos audiovisuales*. Deusto. Bilbao, 1974.

RIQUELME,M.J.: *Ermitas de La Laguna*. Tenerife. La Laguna, 1982.

RIQUELME,M.J.: *La virgen de Candelaria y las Islas Canarias*. Excmo. Cabildo Insular de Tenerife. Tenerife, 1991.

ROANES MACÍAS,E. y ROANES LOZANO,E.: *Simulación didáctica de los grupos de simetría en el arte hispano-musulmán*. Pablo Montesino. Madrid, 1993.

ROCA ALBERT,J. y Otros: El futuro de las periferias urbanas. En: *Cuadernos de Pedagogía*, nº174. 1989, pp. 58-63.

ROCH,I.: *La percepción*. Labor. Barcelona, 1985.

RODRÍGUEZ,D.J.: *La función de la imagen en la Enseñanza*. Gustavo Gili, Barcelona, 1977.

RODRÍGUEZ DE ABAJO,F.J.: *Sistemas de representación*. Marfil. Valencia, 1970.

RODRÍGUEZ DE ABAJO,F.J.: *Dibujo Técnico*. Donostiarra. V San Sebastián, 1984.

RODRÍGUEZ,A.: Implantación del sistema liberal de enseñanza en Marbella. En: *Baetica. Estudios de arte, geografía e historia*, nº10. 1987, pp. 411-424.

RODRÍGUEZ,M.J.: *Guía histórica de La Laguna*. Tenerife, 1935.

RODRÍGUEZ,M.G.: *Cómo estimular el desarrollo del pensamiento creativo.* Caixa. Orense, 1989.

RODRÍGUEZ,M.: *La Orotava y sus fiestas. Noticias para su historia*. Excmo. Ayto. de La Orotava. Tenerife, 1981.

ROGERS,C.: *Libertad y creatividad en la Educación* Paidós. Buenos Aires, 1978.

ROLLÁN,M. y SASTRE,E.: *El cómic en la escuela*. Aplicaciones didácticas, ICE. Valladolid, 1986.

ROMÁN,J.M. y Otros: *Métodos activos para las Enseñanzas Medias y Universitarias*. Cincel. Madrid, 1980.

ROMANO,D.: *Elementos y técnicas del trabajo científico.* Teide. Barcelona. 1973.

ROMBERG,T. y PRICE,G.: Curriculum implementation and staff development as culture change. En: *Griffin, G. (Ed): Staff Development: Eighty-Second Yearbook of the National Society for the Study of Education.* University of Chicago, 1983, pp. 154-184.

ROTGER,B.: *Cómo elaborar un plan de trabajo práctico y preparar a diario la actividad escolar.* Escuela Española. Madrid, 1980.

ROTGER,B.: *El proceso programador en la Escuela*. Escuela Española. Madrid, 1979.

ROTHEMBERG,P.: *Cerámica artística.* Omega. Barcelona, 1981.

ROTTGER,E.: *Punto y línea*. Bouret. París, 1969.

ROUGEOREILLE-LENOIR,F.: *La creatividad.* Atenas. Madrid, 1974.

ROUSSEAU,J.: *Emilio o de la educación*. Fontanela. Barcelona, 1973.

ROVIRA SUMALLA,A.: *Expresión artística*. Ediciones Afha. Barcelona, 1980.

ROVIRA,A.: *El mundo del Arte. Expresión Artística*. Afha. Barcelona, 1977a.

ROVIRA,A.: *Perspectiva básica*. Afha. Barcelona, 1977 b.

ROVIRA,A.: *Manualidades prácticas. Dibujo del natural y técnica del retrato*. Afha. Barcelona, 1978.

ROVIRA,A.: *Perspectivas para artistas* (Col. "Cómo se hace"). Leda. Barcelona, 1979.

ROVIRA,A.: *Grabado en Linóleo.* Daimón. Barcelona, 1981.

ROZET,I.M.: *Psicología de la fantasía*. Akal. Madrid, 1981.

RUBERT DE VENTOS,X.: *Teoría de la sensibilidad*. Península. Barcelona, 1979.

SABREDO,A. y GARCÍA,B.: *Expresión plástica*. SM. Madrid, 1979.

SÁENZ ALIAGA,A.M.: La educación en el museo. En: *Boletín de Arte*, 1991.

SÁENZ,A.M. y ZURRIAGA,F.: Sobre el proyecto de Reforma de la enseñanza y el papel que los museos pueden aportar a la misma. En: *VI. Jornadas Nacional DEAC de museos.* Valladolid. Ministerio de Cultura. Valladolid, 1998, pp.56-60.

SÁEZ,G.: *Didáctica general*. Anaya. Madrid, 1983.

SAHAKIAN,W.: *Aprendizaje: Sistemas, modelos, teorías*. Anaya. Salamanca, 1980.

SAINT DE BERBERIÁN,M.: *Cómo enseñar con eficacia*. Clie. Barcelona, 1988.

SALA,C. y JOVER,L.I.: *Técnicas de impresión en la Escuela*. Avance. Barcelona, 1975.

SALA,J. y Otros: *La evaluación contínua*. Prima Luce. Barcelona, 1974.

SALABERRIA,R. y SOLANO,F.: Arte, juegos, deportes. En: *Educación y Bibliotecas. Revista de Educación y Recursos Didácticos*, 1992.

SALOMON,G.: *Transcending the qualitative-quantitative debate: The analytic and systemic approaches to educational research*. *Educational Researcher,* 20(6). 1991, pp.10-18.

SALOTTI,M.A.: *El jardín de infantes.* Kapelusz. Buenos Aires, 1969.

SALOVEY,P. y MAYER,J.D.: Emotional intelligence en *Imagination Cognition and Personality,* nº9 (30), 1990, pp. 185-211.

SALVADOR,A.: *Conocer el niño a través del dibujo*. Narcea. Madrid, 1982.

SALVAT,J. y Otros: *Composición de la imagen*. Salvat. Barcelona, 1986 a.

SALVAT,J. y Otros: *El rostro y el cuerpo*. Salvat. Barcelona, 1986 b.

SALVAT,J. y Otros: *Fotografías en familia*. Salvat. Barcelona, 1986 c.

SALVAT,J. y Otros: *Fotografías magistrales*. Salvat. Barcelona, 1986 d.

SALVAT,J. y Otros: *La clave de la fotografía*. Salvat. Barcelona, 1986 e.

SALVAT,J. y Otros: *La magia del color*. Salvat, Barcelona, 1986 f.

SAMPASCUAL,G.: *El entrenamiento en la creatividad: un enfoque experimentalista*. Universidad Complutense. Madrid, 1982.

SÁNCHEZ SÁNCHEZ,A.: Reflexiones sobre la educación del sentido estético a tenor de la reforma educativa. En: *Educadores,* nº154. 1990, pp. 243-255.

SÁNCHEZ,M.: Actividades y ejercicios para desarrollar el talento creativo y la capacidad de expresión en los Ciclos Inicial y Medio de EGB. En: *Seminario de Artes Plásticas.* Granada, 1984, pp. 39-52.

SÁNCHEZ,M.: *El collage infantil*. Nestleé, Barcelona, 1983.

SÁNCHEZ,T. y Otros: *Cerámica esmaltada española*. Labor. Barcelona, 1981.

SÁNCHEZ-MESA,D.: *Técnicas de la escultura policromada granadina*. Universidad de Granada. Granada, 1976.

SANJUÁN,E.: *Plástica, Sexto de EGB. Guía didáctica.* SM. Madrid, 1984

SANTOS,P.: *Las ciencias y la pintura.* García. Madrid, 1879.

SARRAMONA,J.: *Programación escolar: programa de entrenamiento y capacitación a distancia para maestros de educación primaria en servicio.* Ceac. Barcelona, 1978.

SATUÉ,E.: *El diseño gráfico. Desde los orígenes hasta nuestros días.* Alianza Forma. Madrid, 1988.

SAUSSOIS,N.DU.: *Actividades en talleres para guarderías y preescolar.* Cincel. Madrid, 1984

SAUVY,J.: *El niño ante el espacio*. Río. Madrid, 1980.

SAWING,E.J.: *Técnicas básicas de evaluación*. Magisterio Español. Madrid, 1971.

SAXTON,C.: *Curso de Arte*. Hermann Blume. Barcelona, 1982.

SCHLEMMER,O.: *Escritos sobre arte: pintura, teatro, danza*. Paidós. Barcelona, 1987.

SCHNEIDER,H. y SAPPERT,G.W.: *Manual práctico de dibujo técnico.* Reverté. Barcelona, 1966.

SCHILLER,F.: *Kalias. Cartas sobre la educación estética del hombre.* Anthropos. Barcelona, 1990.

SCHOLFIEL,P.H.: *Teoría de la proporción en la arquitectura.* Labor. Barcelona, 1971.

SCHÖN,D.A.: *Educating the reflective practtioner*. Jossey Bass Publishes. San Francisco, 1987.

SCUORZO,R.: *Manual Práctico de Medios Audiovisuales.* Kapelusz. Buenos Aires, 1960.

SEKULER,R. y LEVISTON,E.: La percepción de los objetos en movimiento. En: *Investigación y Ciencia,* Marzo de 1977, pp. 44-54.

SERRANO VILLALBA,M.: La sociedad feudal y el arte románico en 1º de B.U.P. En: *Apuntes de Educación*. Barcelona. 1986.

SEYBOLD-BRUNNHUBER,A.: *Practicar y jugar con el aro.* Kapelusz. Buenos Aires, 1975.

SHAVELSON,R. y STERN,P.: Research on teachers pedagogical thoughts, judgements, decisions and behavior. *Review of Educational Research. v. 51,*

núm. 4, pp. 455-498. (Traducido al castellano, Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta). En: Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Akal. Madrid, 1981, pp. 372-419.

SHIJLAM,L.S. y KEISLARE,R.: *Aprendizaje por descubrimiento*. Trillas, México. 1974.

SHORT,J.: *Tejido creativo.* Ceac. Barcelona, 1978.

SHULMAN,L.S. y ELSTEIN,A.S.: Studies of problem-solving judgement and decisionmaking: implications for educational research. En: Kerlinger, F.N. (Ed.) Review of Research in Education, 3 Itasca, Illinois: Peacoks, 1975.

SHULMAN,L.S.: Paradigms and research programs in the study of teaching in: *Wittrock MC*. 1986, pp. 3-36.

SIKORA,J.: *Manual de métodos creativos.* Kapelusz. Buenos Aires, 1979.

SINCLAIR DE ZWART,H.: *Adquisición del lenguaje y desarrollo de la mente.* Oikos-Tau. Barcelona, 1978.

SISQUEIROS: *Cartas a un joven pintor.* Empresas Editoriales. México, 1967.

SMALL,M.: *El niño actor y el juego de libre expresión*. Kapelusz. Buenos Aires, 1970.

SMIT,S.: *Manual del artista, equipo, materiales y técnicas*. Hermann Blume. Madrid, 1982.

SOLER,E.: *El despertar de los sentidos*. Escuela Española. Madrid, 1986.

SORÍN,M.: *Creatividad: ¿cómo, por qué, para quién?*. Labor. Barcelona, 1992.

SOURGEN,M. y Otros: *Trabajos manuales y desarrollo del niño*. Fontanella. Barcelona, 1976.

SPENCER,Z.A.: *Ciento cincuenta juegos y actividades preescolares*. Ceac. Barcelona, 1978.

STENHOUSE,L.: *La investigación y desarrollo del currículum.* Morata. Madrid,1984.

STENHOUSE,L.: *El profesor como tema de investigación y desarrollo* en Revista de Educación, nº269, 1985, pp. 43-53.

STENHOUSE,L.: *La investigación como base de la enseñanza*. Morata. Madrid, 1987.

STERN,A. y DUQUET,A.: *La conquista de la tercera dimensión.* Kapelusz. Buenos Aires, 1962.

STERN,A.: *Del dibujo espontáneo a las técnicas gráficas*. Kapelusz. Buenos Aires, 1961

STERN,A.: *Aspectos y técnicas de la pintura infantil*. Kapelusz. Buenos Aires, 1962.

STERN,A.: *El lenguaje plástico.* Kapelusz. Buenos Aires, 1965.

STERN,A.: *Interpretación del arte infantil*. Kapelusz. Buenos Aires 1969.

STORA,R. y Otros. *El test del árbol*. Paidós. Barcelona, 1980.

STORKMAIER,H.: *Figuras con papel maché*. Ceac. Barcelona, 1981.

TABA,H.: *Elaboración de currículo.* Troquel. Buenos Aires, 1974.

TADDEI,N.: *Educar con la imagen.* Marova. Madrid, 1979.

TARQUINI,R.: *Creación espontánea y actividad virtual.* Boada. Barcelona,1994.

TATARKIEWICZ,W.: *Historia de la estética I. La estética antigua.* Akal. Madrid, 1987.

TATARKIEWICZ,W.: *Historia de la estética II. La estética medieval.* Akal. Madrid, 1989.

TATARKIEWICZ,W.: *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mímesis, experiencia estética*. Tecnos. Madrid, 1997.

TAYLOR,C.: Actores en el movimiento de la creatividad incrementando las mentes creativas. En: *Innovación Creadora,* nº5. Valencia, 1977. Sin paginar.

TEJADA,J.: *Eduación "en" y "para" la creatividad.* Humanitas. Barcelona, 1989.

TEN BRINK,T.: *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Narcea. Madrid, 1981.

TERENCE,D.: *Ilustración y Diseño.* Hermann Blume. Madrid, 1981.

THIBAULT-LAULAND,A.M.: Educación creativa y futurismo. En: *Innovación creadora* nº2. Valencia. 1977. Sin paginar.

THIBAULT-LAULAND,A.M.: *El lenguaje de la imagen.* Marova. Madrid, 1973.

THIBAULT-LAULAND,A.M.: *La imagen en la Sociedad Contemporánea*. Fundamentos. Madrid, 1976.

TILLEY,P.: *El Arte en la Educación Especial*. Ceac. Barcelona, 1978.

TITONE,R.: *Psicodidáctica*. Narcea. Madrid, 1981.

TODT,P.: *Motivación*. Herder. Barcelona, 1976.

TOFTS,H. y Otros: *Pinta, imprime, recorta, letras, papel maché, manualidades creativas para niño*s. S.M. Madrid, 1993.

TONUCCI,F.: *A los tres años se investiga.* Avance. Barcelona, 1977.

TONUCCI,F.: La cocina como ciencia. En *Cuadernos de Pedagogía.* nº 39. Barcelona, 1978.

TONUCCI,F.: *La escuela como investigación*. Reforma de la escuela. Barcelona, 1983.

TORRANCE,P. y MYERS,R.E.: L*a enseñanza creativa*. Santillana. Madrid, 1986.

TORRANCE,P.: *Cómo es el niño sobredotado y cómo enseñarle*. Paidós. Buenos Aires, 1968.

TORRANCE,P.: *Guiar el talento creativo*. Troquel. Buenos Aires, 1969.

TORRANCE,P.: *Desarrollo de la creatividad del alumno*. México-Librería del Colegio. Buenos Aires, 1970.

TORRANCE,P.: *Educación y capacidad creativa*. Marova. Madrid, 1977.

TORRE,S. DE LA: *Creatividad, medida del pensamiento divergente.* PPU. Barcelona, 1980.

TORRE,S. DE LA: *Creatividad plural*. PPU. Barcelona, 1984.

TORRE,S. DE LA: *Educar en la creatividad.* Narcea. Madrid, 1987.

TORRE,S. DE LA: *Evaluación de la creatividad*. Escuela Española. Madrid, 1991.

TOSTO,P.: *Composición áurea en las artes plásticas.* Hachette. Madrid, 1972.

TUBAU,I.: *Cómo utilizar los instrumentos de dibujo*. Ceac. Barcelona, 1974.

TUBAU,I.: *Dibujando carteles*. Ceac. Barcelona, 1976.

TUMPEL,S.: *Juguetes simples de madera.* Kapelusz. Buenos Aires, 1975.

TYLER,R.: *Principios básicos del curriculum*. Troquel. Buenos Aires, 1973.

UNED: *Expresión plástica. El tema y su significado para el niño.* UNED. Madrid, 1976.

UNED: *Expresión plástica. Métodos de trabajar en el aula.* UNED. Madrid, 1976.

UNESCO: *El museo y el artista*. UNESCO. París, 1972.

UBIETO,J.: *Cómo preparar un tema o una unidad didáctica*. ICE. de la Universidad de Zaragoza. Zaragoza, 1978.

UDEN,H.B.VAN: *La percepción táctil y la expresión plástica tridimensional como fundamento del curriculum artístico del bachillerato*. Universidad Complutense. Madrid. Madrid, 1991.

ULLRICH,U. y KLANTE,D.: *Iniciación tecnológica. Jardín de infantes*. Kapelusz. Buenos Aires, 1982.

ULMANN,G.: *Creatividad.* Ríalp. Madrid, 1972.

UPTON,J.: *Práctica de la talla de madera.* Ceac. Barcelona, 1983.

URÍA,J.L.: Opiniones y divagaciones sobre la educación artística". En: *Revista de Arte y Educación SEEA*, nº 1. Madrid, 1987, pp. 41-48.

URREA,J.: Sobre la formación del gusto artístico de D. Carlos de Borbón. En: *Boletín del Seminario de Estudios de Arte y Arqueología*, 1981.

VALDÉS,E.: *Manual práctico de creatividad*. Talleres de la Escuela de Panamá. Panamá, 1969.

VALDIVIESO,E.: *La Personalidad humana: su capacidad creadora*. Tecnipublicaciones. Madrid, 1986.

VALENCIA,M.D. y OÑATE,P.: *Por la palabra vivida al lenguaje escrito. Fundamentación del método de lectoescritura "Mar de mapa"*. Narcea. Madrid, 1980.

VALERO,C.: *Actividades artísticas*. (Grabado). Santillana. Madrid, 1972.

VALERI,P.: *Escrito sobre Leonardo da Vinci.* La Balsa de la Medusa. Madrid, 1987.

VALLE,T.DEL: El arte vasco desde una perspectiva antropológica. En: *Cuadernos de sección. Artes plásticas y monumentales* nº3. 1984, pp. 7-24.

VAN ALLEN: *Actividad para el aprendizaje creador.* Paidós. Buenos Aires, 1965.

VAN GOGH,V.: *Cartas a Theo.* Barral. Barcelona, 1977.

VARELA DE CAMBRE,C.: El arte, patrimonio de minorías. En: *Abrente*, 1979

VELASCO IRIGOYEN,M.: *Creatividad, sensibilidad y fantasía*. Quórum. Madrid, 1986.

VELASCO,J.L.: *Dibujando a la Pluma.* Ceac. Barcelona, 1968.

VELASCO,J.L.: *Dibujando a Lápiz*. Ceac. Barcelona., 1974.

VENEGAS,M.P.: *El mundo del niño*. Ministerio de Cultura. Madrid, 1982.

VERALDI,G. y Otros: *Psicología de la creación*. Mensajero. Barcelona, 1987.

VERO,R.: *El modo de entender la perspectiva*. Gustavo Gili. Barcelona, 1981.

VIDAECHEA,T.: ¿Historia del arte en la Secundaria*?* En: *Apuntes de Educación.* nº36. 1990, pp. 2-6.

VIDAL,A.: *La cámara creativa de video*. Ceac, Barcelona, 1990.

VIGOTSKY,L.S.: *La imaginación y el Arte en la infancia.* Akal. Madrid, 1982.

VILCHES,L: *La Lectura de la imagen*. Paidós. Barcelona, 1986.

VURPILLOT,E.: *El mundo visual del niño*. Siglo XXI. Madrid, 1985.

WAGNER,B.J.: *Cómo hacer fácilmente materiales didácticos*. Ceac. Barcelona, 1984.

WAIN,G.T. y WOODROW,D.: *Mathematics Teacher Education Project.* Blackie. London, 1980.

WALDEMAR,J.: *Técnicas de los grandes pintores*. Hermann Blume. Madrid, 1981.

WASNA,M: *La motivación, la inteligencia y el éxito en el aprendizaje*. Kapelusz. Buenos Aires, 1974.

WATSON,R.: *Psicología infantil*. Aguilar. Madrid, 1977.

WATTER,F.: *Trabajos manuales.* Kapelusz. Buenos Aires, 1971.

WEDEMER,R.: *El concepto de cuadro.* Labor. Barcelona, 1973.

WEISBERG,R.W.: *Creatividad: el genio y otros mitos*. Labor. Barcelona, 1987.

WEISBIER,E.: *Provocar la creatividad*. Hacer. Barcelona, 1989.

WENDON,R. y FERDINAN,P.: *Iniciación al dibujo.* Daimón. Barcelona, 1984.

WENDON,R.: *Pintar con acrílicos.* Daimón. Barcelona, 1981.

WHEELER,W. y HAYWARD,C.: *Talla y dorado de la madera*. Ceac. Barcelona, 1983.

WHORF,B.: *Lenguaje, pensamiento y realidad*. Barral. Barcelona, 1984.

WICK,R.: *Pedagogía de la Bauhaus*. Alianza Forma. Madrid, 1986.

WIDLÖCHER,D.: *Los dibujos de los niños*. *Bases para una interpretación psicológica.* Herder. Barcelona, 1971.

WILHEM,B.: *Picasso, dibujos*. Gustavo Gili. Barcelona, 1980.

WILLIAMS,CH.: *Los orígenes de la forma*. Gustavo Gili. Barcelona, 1984.

WITTKOWER,R.: *La escultura: procesos y principios*. Alianza Forma. Madrid, 1987.

WOJNAR,J.: *Estética y Pedagogía.* Fondo de Cultura Económica. México, 1967.

WOINAR,J.: *Perspectiva básica*. Agfa. Barcelona, 1977.

WOLSCHLAEGER,G.: *Creatividad, Sociedad y Educación*. Promoción Cultural. Barcelona, 1976.

WONES,J.P. LÁZARO,L.M.: *Ferrer Guardia y la Pedagogía libertaria: elementos para un debate.* Icaria. Barcelona, 1977.

WONG,W.: *Fundamentos del diseño bi y tridimensional*. Gustavo Gili. Barcelona, 1979.

WONG,W.: *Principios del diseño en el color.* Gustavo Gili. Barcelona, 1988.

WOODFORD,S.: *Cómo mirar un cuadro*. Gustavo Gili. Barcelona, 1985.

WOODY,E.S.: *Cerámica a mano.* Ceac. Barcelona, 1981.

WORRINGER,W.: *Abstracción y Naturaleza.* Breviarios. México, 1975.

WORTH,L.: *Cómo pintar a la Acuarela*. Edaf. Madrid, 1983.

WYCOFF,J.: *Trucos de la mente creativa.* Martínez Roca. Barcelona, 1994.

YEPSEN,R.B.: *Supermente: cómo desarrollar al máximo la inteligencia, la memoria y la creatividad*. Martínez Roca. Barcelona, 1988.

YOHO,R.O. y Otros: *La Salud y el Arte en la Escuela.* Paidós, Buenos Aires, 1969.

ZABALZA,M.: *Didáctica de la Educación Infantil*. Narcea. Madrid, 1987.

ZEEMEIJER,P.: *Retrato creativo*. Parramón. Barcelona, 1981.

ZEICHNER,K.M.: Alternative paradigms of teacher education. In: *Journal of teacher education,* 34 (3). 1983, pp. 3-9.

ZEICHNER,K.M.: Dialéctica de la socialización del profesor. En: *Revista de Educación*, 277. 1985, pp. 95-123.

ZEITLIN,S. y TAETSZCH,L.: *Juegos y actividades Preescolar*. Ceac. Barcelona, 1978.

ZORAN,P.: *Los dibujos animados*. Omega. Barcelona, 1979.

ZUNZUNEGUI,S.: *Mirar la imagen*. Universidad del País Vasco. País Vasco, 1984.

Departamento de Dibujo, Diseño y Estética
Universidad de La Laguna

Apéndice I: DATOS ESTADÍSTICOS

"La Plástica y el medio ambiente: Propuesta de instrumentalización metodológica de la Educación Artística en Infantil y Primaria y su interacción en el desarrollo Curricular"

Juana Isabel Guerra Cabrera
La Laguna, Febrero de 2001

Í N D I C E

I.0. INTRODUCCIÓN, pág. 3

I.1. ESTADOS DE OPINIÓN SOBRE LA PLÁSTICA COMO DISCIPLINA SOBRE EL PAPEL DE LA PLÁSTICA EN LA SOCIEDAD, SOBRE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA PLÁSTICA Y SOBRE LA ACTITUD HACIA LA PLÁSTICA,

I.1.1. CUESTIONARIOS, pág. 5
I.1.2.ESTUDIOS SOBRE OPINIONES HACÍA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICO-

I. 2. ESTUDIO SOBRE EL PROFESORADO EN ACTIVO, pág. 59
I.2.1.CUESTIONARIOS AL PROFESORADO (PROTOCOLOS CERRADOS), pág. 61
I.2.2. ESTUDIO DEFINITIVO, pág. 68

I.3. ACTITUDES DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA HACÍA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICO-PLÁSTICA, pág. 107
I.3.1. CUESTIONARIOS (TEST DE ACTITUDES), pág. 109
I.3.2. ESTUDIOS SOBRE ACTITUDES HACÍA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICO-

I.3.3. PORCENTAJE GLOBAL SOBRE LAS ACTITUDES DE LOS NIÑOS Y DE LAS NIÑAS HACÍA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICO-PLÁSTICA, pág. 143

I.4. ESTUDIO SOBRE TÉCNICAS Y MATERIALES USADOS EN EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICO-PLÁSTICA, pág. 151
I.4.1. CUESTIONARIOS DE MATERIALES Y PROCEDIMIENTOS ARTÍSTICOS,

I.4.2. ESTUDIOS GLOBALES Y PARCIALES, pág. 158
I.4.3. RESULTADOS GRÁFICOS Y PORCENTAJES DE LOS CUESTIONARIOS DE MATERIALES Y PROCEDIMIENTOS ARTÍSTICOS, pág. 168

I. 0. INTRODUCCIÓN

En este apéndice número uno presentamos los datos estadísticos y los resultados más relevantes de los cuatro estudios realizados acerca de:

- Estados de opinión sobre la Plástica como disciplina, sobre el papel de la Plástica en la sociedad, sobre la enseñanza aprendizaje de la Plástica y sobre la

- Estudio sobre el profesorado en activo
- Actitudes del alumnado de Educación Primaria hacia la Educación

- Estudio sobre técnicas y materiales usados en el desarrollo de la Educación

La presentación de cada uno de estos estudios se hace mostrando en primer lugar los cuestionarios definitivos y a continuación los resultados obtenidos analizados cuantitativamente. Terminamos cada uno de los estudios mostrando las conclusiones más significativas.

En algunos de estos estudios, al pertenecer las muestras a grupos diferentes, no sólo presentamos la totalidad de los encuestados sino que aportamos datos comparativos entre los diferentes grupos.

I.1. ESTADOS DE OPINIÓN SOBRE LA PLÁSTICA COMO DISCIPLINA, SOBRE EL PAPEL DE LA PLÁSTICA EN LA SOCIEDAD, SOBRE LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA PLÁSTICA Y SOBRE LA ACTITUD HACIA LA PLÁSTICA

I.1.1. CUESTIONARIOS

Especialidad :_____ Sexo: _____

Hombre (1), Mujer (2)

Con este cuestionario queremos conocer tu opinión sobre algunos aspectos que consideramos importantes sobre la Plástica. Rodea con un círculo tu grado de acuerdo con las afirmaciones siguientes, atendiendo a:

1 : En desacuerdo ; 2 : Indiferente ; 3 : De acuerdo

1. La Plástica es el lenguaje de las obras de arte.

   1 2 3
2. La creatividad es el método central de la Plástica.

   1 2 3
3. La Plástica es el producto de la invención y no del descubrimiento.

   1 2 3
4. La Plástica es un juego sin sentido.

   1 2 3
5. La Plástica es una rama del saber y de los lenguajes expresivos.

   1 2 3
6. La Plástica es más una forma de pensar y de hacer que un conjunto de

   1 2 3
7. La Plástica es la mayor creación original de la mente humana.

   1 2 3
8. La Plástica es en primer lugar una herramienta para usar en las otras áreas.

   1 2 3
9. La Plástica tiene la simplicidad y la belleza de la poesía y la música.

   1 2 3
10. La Plástica equivale a resolver ejercicios de procedimientos artísticos.

    1 2 3

11. La Plástica es una manifestación del proceder artístico de la humanidad y aporta datos sobre la historia general.

1 2 3

12. Improvisar no tiene lugar en la Plástica.

1 2 3

13. La Plástica nos da el placer de descubrir bellezas ocultas.

1 2 3

14. El desarrollo de las tecnologías ha ayudado a los artistas plásticos a profundizar en los procedimientos artísticos.

1 2 3

15. Una comprensión de las Artes Plásticas es esencial hoy para los ciudadanos.

1 2 3

16. Las Artes Plásticas juegan un papel fundamental en la cultura audio-visual.

1 2 3

17. La Plástica evoluciona rápidamente.

1 2 3

18. Las Artes Plásticas juegan un papel fundamental en la cultura actual.

1 2 3

19. La mayoría de los desarrollos artísticos plásticos de hoy están inspirados por problemas sociales.

1 2 3

20. Las manualizaciones no forman parte de la Plástica.

1 2 3

21. La Plástica es un medio para entender el entorno

1 2 3

22. El comportamiento humano no puede ser descrito a través de las Artes

1 2 3

23. Un artista plástico no está ni puede estar preocupado por las aplicaciones

1 2 3

24. La Plástica y las Ciencias tienen muy poco en común.

1 2 3

25. La Plástica es en primer lugar una herramienta para usar en las otras

1 2 3

26. La Plástica aplicada es una Plástica de segunda clase.

1 2 3

27. La creencia más común establece que la Plástica es la menor importante de las materias.

1 2 3

28. La Plástica es particularmente apta para desarrollar hábitos independientes de la mente.

1 2 3

29. Las Artes Plásticas son un trabajo muy duro.

1 2 3

30. Las mujeres son, por lo general incapaz de llegar a ser buenas Artistas Plásticas (pintoras, escultoras, diseñadoras, etc.)

1 2 3

31. El uso de las técnicas son las destrezas básicas que se deben enseñar en

1 2 3

32. La Plástica debe ser vista como difícil para que sea válida.

1 2 3

33. Los Artistas Plásticos son más rápidos que otros profesionales no plásticos en descubrir falacias y fallos en la realización de argumentos.

1 2 3

34. El estudio de las artes plásticas tiende a entorpecer la inteligencia.

1 2 3

35. El número de personas con visión real de la Plástica es estrictamente limitado.

1 2 3

36. El estudio de la Plástica cultiva el poder del razonamiento.

1 2 3

37. La Plástica es demasiado complicada para la mayoría de los alumnos.

1 2 3

38. El trabajo metódico en el conocimiento de los procedimientos es el mejor camino para entender las Artes Plásticas.

1 2 3

39. La Plástica es la materia más simple y más cercana a todos.

1 2 3

40. Me siento poco seguro cuando hago Plástica sin modelos.

1 2 3

41. Cuando hago Plástica me olvido de otros entretenimientos.

1 2 3

42. Me divierten las clases de técnicas y procedimientos artístico-plásticos.

1 2 3

43. La Plástica es más difícil para mí que para el resto de mis compañeros

1 2 3

44. No me interesan las clases teóricas de Plástica.

1 2 3

45. Me siento bien cuando trabajo la Plástica con modelos.

1 2 3

46. Me alegro cuando no tengo que trabajar conceptos geométricos en clases

1 2 3

47. Es imposible estar entusiasmado con las Artes Plásticas.

1 2 3

48. Las clases de plástica que incluyen los diferentes estilos de las corrientes artísticas se hacen interminables.

1 2 3

49. Estoy dispuesto a hacer muchos trabajos de Plástica.

1 2 3

50. En una clase de Plástica si pudiese quitar algo sería la Historia del Arte.

1 2 3

51. Los que tienen estudios Artísticos encuentran un trabajo mejor.

1 2 3

52. Pienso mucho en la necesidad de tener más conocimientos artísticos.

1 2 3

I.1.2. ESTUDIOS SOBRE OPINIONES HACIA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICO /

Muestra de sujetos que participaron en el estudio mediante el Cuestionario sobre el estado de Opinión

El número de encuestados es de 120, distribuidos en 6 grupos:

Tres grupos de Segundo de Primaria, cursos 1994-95, 95-96 y 96-97, con 61 alumnos.

Un grupo de Tercero de Primaria, curso 1994-95, con 17 alumnos.

Un grupo del curso de Cualificación Pedagógica (CCP), curso 1996-97, con 24 alumnos.

Un grupo de Profesores en Activo, curso 1994-95, con 18 profesores.

	2ºPRIMA (94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	CCP (96-97)	P.ACTIVO (94-95)	TOTAL
Total	19	17	25	17	24	18	120

En este estudio se presenta el análisis de un cuestionario para profesores de Educación Primaria en formación, un grupo de Profesores de Infantil y Primaria en activo y un grupo de profesores de Secundaria en formación. El cuestionario suministrado intenta analizar no sólo las concepciones que sobre la Plástica poseen estos alumnos/profesores, sino también sobre su enseñanza y el papel que le otorgan a la Plástica en la sociedad, hechos que están interconectados.

Introducción

Durante los últimos años se han realizado diferentes estudios dirigidos a determinar la influencia que ejerce en los estilos de enseñanza las concepciones y creencias que los profesores tanto de primaria como de secundaria tienen de la materia como de su enseñanza aprendizaje. En Pajares (1992)., encontramos una revisión actualizada del estado de la cuestión relacionado la formación de profesores (inicial o permanente) y dentro de ella, con creencias y conocimientos de los profesores.

El estudio que presentamos está dirigido a conocer el estado de opinión de un grupo de estudiante para profesores (Primaria y Secundaria) y profesorado de Infantil y Primaria en activo en cuestiones como concepciones y creencias, actitud hacia la Plástica.

El diseño del estudio nos llevó a constatar las dificultades de los trabajos en este campo. No obstante hemos diseñado una experiencia basada en la construcción y análisis del cuestionario con el objetivo de obtener conclusiones que nos permitan perfeccionar el modelo teórico de nuestra investigación sobre la metodología Taller.

Antecedentes

La reforma del sistema educativo implica cambios significativos en la formación del profesorado de Infantil, Primaria y Secundaria. En el Libro Blanco para la Reforma Educativa (MEC 1989) se señalan estos cambios que pueden resumirse en:

- Formación científica y didáctica adaptada a la nueva realidad.
- Capacitación para trabajar con alumnos que presenten un alto grado de heterogeneidad en destrezas básicas, intereses y necesidades.
- Cambio de actitudes en el profesorado para que desarrollen los aspectos formativos de la docencia, adopten planteamientos flexibles y profundicen en una visión más interdisciplinar de la cultura.
- Concepción del currículo como un instrumento de investigación que permita el desarrollo de métodos y estrategias de concreción y adaptación.
- Valoración y ejercitación del trabajo en equipo así como el desarrollo de una

Por todo ello la Reforma Educativa requiere un profesorado capaz de abordar nuevas tareas, entre otras, las que suponen un currículo abierto que obliga a valorar y elegir entre diversas alternativas pedagógicas, la más adecuada a su realidad, tareas más complejas que las contempladas en la enseñanza tradicional.

Nuestra tesis de partida puede resumirse así: El profesorado de Infantil, Primaria y Secundaria en formación, generalmente, desconoce los aspectos didácticos de la Plástica así como el medio en el cual va a desarrollar sus tareas profesionales, ignorando sus elementos, recursos, dinámica y otras cuestiones que lo configuran.

Existen muy pocos estudios en nuestro país que analicen las concepciones que poseen los alumnos en formación para Profesores y Profesorado en activo sobre la Plástica como disciplina así como sobre su enseñanza.

Como ya hemos indicado la meta del trabajo es analizar los estados de opinión y actitudes que se dan en los 120 alumnos encuestados y distribuidos en los 6 grupos. Entre los instrumentos de medidas elaborados está el cuestionarios que vamos a comentar y describir.

El cuestionario tiene como finalidad: describir los estados de opinión y actitudes de los alumnos/profesores, establecer normas o patrones que nos permitan comparar las situaciones detectadas y determinar relaciones específicas que se dan entre los alumnos/profesores.

El cuestionario considera, en un primer momento, el trabajo iniciado por Wain y Woodrow (1980) para una disciplina como las Plásticas, aceptando como punto de partida sus planteamientos respecto a las cuestiones a analizar, opiniones sobre la materia como disciplina científica, el papel de la materia en la sociedad y las ideas que se tiene sobre la Enseñanza-Aprendizaje de la misma. Después de las primeras adaptaciones y ensayos pre-experimentales y con el fin de que el cuestionario elegido ganara en profundidad y respondiera al tipo de problemas que queríamos analizar nos vimos obligados a adaptar, reestructurar y añadir nuevos elementos al mismo, así como un nuevo apartado relacionado con la actitud hacia la Plástica de los alumnos/profesores encuestados.

El cuestionario inicial de Wain-Woodrow consta de cincuenta y cuatro ítems distribuidos en los tres primeros apartados antes mencionados. Varios ítems fueron eliminados por no tener relación con la Plástica, otros redactados de forma más adecuada, algunos distribuidos en grupos diferentes y varios incorporados por la especificidad de Plástica, quedando definitivamente estos tres apartados con 13 ítems cada uno. A estos tres apartados añadimos un cuarto relativo a la actitud hacia la

El proceso de validación seguido fue pre-experimental y de validación por "jueces", quedando el cuestionario final de cincuenta y dos ítems distribuidos en los cuatro ejes: “Afirmaciones sobre la Plástica”, “Afirmaciones sobre el papel de la Plástica en la sociedad”, “Afirmaciones sobre la enseñanza/aprendizaje de la Plástica” y

El primer eje. “Afirmaciones sobre la Plástica”, con trece ítems, hace referencia a las afirmaciones de la Plástica como disciplina y se organiza en torno a tres aspectos: La Plástica considerada por sus objetos de estudio, la Plástica analizada por sus métodos y la sensación que produce la Plástica como disciplina, y responde en general a preguntas como: ¿qué crees de la Plástica con relación a sus objetos de estudio?, ¿con relación a sus métodos?, ¿qué impresión te produce las Plásticas?. Situaciones que se analizan en los trece ítems siguientes:

1. La Plástica es el lenguaje de las obras de arte.
2. La creatividad es el método central de la Plástica.
3. La Plástica es el producto de la invención y no del descubrimiento.
4. La Plástica es un juego sin sentido.
5. La Plástica es una rama del saber y de los lenguajes expresivos.
6. La Plástica es más una forma de pensar y de hacer que un conjunto de

7. La Plástica es la mayor creación original de la mente humana.
8. La Plástica es en primer lugar una herramienta para usar en las otras áreas.
9. La Plástica tiene la simplicidad y la belleza de la poesía y la música.

10. La Plástica equivale a resolver ejercicios de procedimientos artísticos.
11. La Plástica es una manifestación del proceder artístico de la humanidad y aporta datos sobre la historia general.
12. Improvisar no tiene lugar en la Plástica.
13. La Plástica nos da el placer de descubrir bellezas ocultas.

El segundo eje. "Afirmaciones sobre el papel de la Plástica en la sociedad", aborda el papel de la Plástica en la sociedad y se estructura en torno a los tres aspectos siguientes: el papel de la Plástica en la sociedad, el papel de la Plástica en las ciencias y la consideración sobre la Plástica en relación con su uso. Situaciones que se analizan en

14. El desarrollo de las tecnologías ha ayudado a los artistas plásticos a profundizar en los procedimientos artísticos.
15. Una comprensión de las Artes Plásticas es esencial hoy para los ciudadanos.
16. Las Artes Plásticas juegan un papel fundamental en la cultura actual.
17. La Plástica evoluciona rápidamente.
18. Las Artes Plásticas juegan un papel fundamental en la cultura actual.
19. La mayoría de los desarrollos artísticos plásticos de hoy están inspirados por problemas sociales.
20. Las manualizaciones no forman parte de la Plástica.
21. La Plástica es un medio para entender el entorno.
22. El comportamiento humano no puede ser descrito a través de las Artes

23. Un artista plástico no está ni puede estar preocupado por las aplicaciones de

24. La Plástica y las Ciencias tienen muy poco en común.
25. La Plástica es en primer lugar una herramienta para usar en las otras áreas.
26. La Plástica aplicada es una Plástica de segunda clase.

27. La creencia más común establece que la Plástica es la menor importante de las materias.

28. La Plástica es particularmente apta para desarrollar hábitos independientes de la mente.

29. Las Artes Plásticas son un trabajo muy duro

30. Las mujeres son, por lo general incapaz de llegar a ser buenas Artistas Plásticas (pintoras, escultoras, diseñadoras, etc.)

31. El uso de las técnicas son las destrezas básicas que se deben enseñar en

32. La Plástica debe ser vista como difícil para que sea válida.

33. Los Artistas Plásticos son más rápidos que otros profesionales no plásticos en descubrir falacias y fallos en la realización de argumentos.

34. El estudio de las artes plásticas tiende a entorpecer la inteligencia.

35. El número de personas con visión real de la Plástica es estrictamente limitado.

36. El estudio de la Plástica cultiva el poder del razonamiento.

37. La Plástica es demasiado complicada para la mayoría de los alumnos.

38. El trabajo metódico en el conocimiento de los procedimientos es el mejor camino para entender las Artes Plásticas.

39. La Plástica es la materia más simple y más cercana a todos.

47. Es imposible estar entusiasmado con las Artes Plásticas.

48. Las clases de plástica que incluyen los diferentes estilos de las corrientes artísticas se hacen interminables.

49. Estoy dispuesto a hacer muchos trabajos de Plástica.

50. En una clase de Plástica si pudiese quitar algo sería la Historia del Arte.

51. Los que tienen estudios Artísticos encuentran un trabajo mejor.

52. Pienso mucho en la necesidad de tener más conocimientos artísticos.

Se observa que los Items de los tres primeros grupos de ítems manifiestan un estado de opinión, mientras que el cuarto, se refiere a cuestiones afectivas como ¿qué sientes? o ¿cómo te sientes? en relación a la Plástica o cuestiones comportamentales como ¿qué haces o harías? con relación a la Plástica.

Recuentos totales y porcentajes globales

En el análisis de los datos que presentamos en este trabajo haremos referencia a los cuatro ejes del cuestionario. Y estudiaremos a la totalidad de la muestra, los 120 encuestados y al grupo más representativo el profesorado en formación inicial de Primaria, 78, estableciendo relaciones entre el grupo total y el profesorado en formación inicial de Primaria. Se finaliza presentado los porcentajes totales y globales de los tres grupos de profesorado encuestados: Primaria, Curso de Cualificación Pedagógica y profesorado en activo de Educación Infantil y Primaria.

Como hemos indicado la muestra está formada por 120 profesores en formación y en activo, distribuidos:

Tres grupos de Segundo de Primaria, cursos 1994-95, 95-96 y 96-97, con 61 profesores en formación.

Un grupo de Tercero de Primaria, curso 1994-95, con 17 profesores en formación.

Un grupo del curso de Cualificación Pedagógica (CCP), curso 1996-97, con 24

Un grupo de Profesores en Activo, curso 1994-95, con 18 profesores.

	2ºPRIMA (94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	CCP (96-97)	P.ACTIVO (94-95)	TOTAL
TOTAL	19	17	25	17	24	18	120

Los recuentos totales y porcentajes globales se distribuyen de la siguiente manera:

Primer eje: Afirmaciones sobre la Plástica

1. La Plástica es el lenguaje de las obras de arte.

	2ºPRIMA (94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	CCP (96-97)	P.ACTIVO (94-95)	TOTAL %	
No Contesta	1	1				3	5	4,1
Desacuerdo	2	7	9	3	9	6	36	30
Indiferente	3	1	3	2	4		13	10,8
De acuerdo	13	8	13	12	11	9	66	55,1
Total	19	17	25	17	24	18	120	

2. La creatividad es el método central de la Plástica.

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	CCP (96-97)	P.ACTIVO (94-95)	TOTAL %	
No Contesta	1					3	4	3,3
Desacuerdo		1		4	12	9	26	21,6
Indiferente	1	1	1	3	5		11	9,1
De acuerdo	17	15	24	10	7	6	79	66
Total	19	17	25	17	24	18	120	

3. La Plástica es el producto de la invención y no del descubrimiento.

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	CCP (96-97)	P.ACTIVO (94-95)	TOTAL %	
No Contesta		2				3	5	4,1
Desacuerdo	11	7	16	11	19	12	76	63,3
Indiferente	1	1	4	2	5	3	16	13,3
De acuerdo	7	7	5	4			23	19,3
Total	19	17	25	17	24	18	120	

4. La Plástica es un juego sin sentido

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	CCP (96-97)	P.ACTIVO (94-95)	TOTAL %	
No Contesta	2					6	8	6,6
Desacuerdo	1	13	19	14	24	12	83	69,1
Indiferente	2	3	4	1			10	8,3
De acuerdo	14	1	2	2			19	16
Total	19	17	25	17	24	18	120	

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	CCP (96-97)	P.ACTIVO (94-95)	TOTAL	%
No Contesta	2	1				3	6	5
Desacuerdo	1	6			1	6	14	11,6
Indiferente	2	3	6	1	1		13	10,8
De acuerdo	14	7	19	16	22	9	87	72,6
Total	19	17	25	17	24	18	120	

6. La Plástica es más una forma de pensar y de hacer que un conjunto de técnicas.

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	CCP (96-97)	P.ACTIVO (94-95)	TOTAL	%
No Contesta								
Desacuerdo	8	5	4	10	8	12	47	39,1
Indiferente	2	7	11	1	3	3	27	22,5
De acuerdo	9	5	10	6	13	3	46	38,4
Total	19	17	25	17	24	18	120	

7. La Plástica es la mayor creación original de la mente humana.

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	CCP (96-97)	P.ACTIVO (94-95)	TOTAL	%
No Contesta			1	1		3	5	4,1
Desacuerdo	6	5	7	2	10		30	25
Indiferente	6	4	7	6	5	9	37	30,8
De acuerdo	7	8	10	8	9	6	48	40,1
Total	19	17	25	17	24	18	120	

8. La Plástica es en primer lugar una herramienta para usar en las otras áreas.

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	CCP (96-97)	P.ACTIVO (94-95)	TOTAL	%
No Contesta	1	1					2	1,6
Desacuerdo	4	4	7	9	13	12	49	40,8
Indiferente	7	2	7	2	3	6	27	22,5
De acuerdo	7	10	11	6	8		42	35,1
Total	19	17	25	17	24	18	120	

9. La Plástica tiene la simplicidad y la belleza de la poesía y la música.

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	CCP (96-97)	P.ACTIVO (94-95)	TOTAL	%
No Contesta	1	3	1			3	8	6,6
Desacuerdo	4	7	2	2	9		24	20
Indiferente	5	1	7	1	6	9	29	24,1
De acuerdo	9	6	15	14	9	6	59	49,3
Total	19	17	25	17	24	18	120	

10. La Plástica equivale a resolver ejercicios de procedimientos artísticos.

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	CCP (96-97)	P.ACTIVO (94-95)	TOTAL	%
No Contesta		1	1				2	1,6
Desacuerdo	3	4	8	6	13	3	37	30,8
Indiferente	7	2	8	2	6	3	28	23,3
De acuerdo	9	10	8	9	5	12	53	44,3
Total	19	17	25	17	24	18	120	

11. La Plástica es una manifestación del proceder artístico de la humanidad y aporta datos sobre la historia general.

	2ºPRIMA (94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	CCP (96-97)	P.ACTIVO (94-95)	TOTAL	%
No Contesta								
Desacuerdo	2	5	2		5	3	17	14,1
Indiferente	6		9	2	1		18	15
De acuerdo	11	12	14	15	18	15	85	70,9
Total	19	17	25	17	24	18	120	

12. Improvisar no tiene lugar en la Plástica.

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	CCP (96-97)	P.ACTIVO (94-95)	TOTAL	%
No Contesta					1		1	0,8
Desacuerdo	15	10	21	16	22	12	96	80
Indiferente	1	1	2	1		3	8	6,6
De acuerdo	3	6	2		1	3	15	12,6
Total	19	17	25	17	24	18	120	

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	CCP (96-97)	P.ACTIVO (94-95)	TOTAL	%
No Contesta	1						1	0,8
Desacuerdo		2	1		6		9	7,5
Indiferente		2	7		1		10	8,3
De acuerdo	18	13	17	17	17	18	100	83,4
Total	19	17	25	17	24	18	120	

Segundo eje: Afirmaciones sobre el papel de la Plástica en la sociedad

14. El desarrollo de las tecnologías ha ayudado a los artistas plásticos a profundizar en los

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	CCP (96-97)	P.ACTIVO (94-95)	TOTAL	%
No Contesta		1					1	0,8
Desacuerdo	1				3		4	3,3
Indiferente	4	4	11	1	1		21	17,5
De acuerdo	14	12	14	16	20	18	94	78,4
Total	19	17	25	17	24	18	120	

15. Una comprensión de las Artes Plásticas es esencial hoy para los ciudadanos.

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	CCP (96-97)	P.ACTIVO (94-95)	TOTAL	%
No Contesta								
Desacuerdo	2		1	1	2		6	5
Indiferente	6	9	11	4	3	6	39	32,5
De acuerdo	11	8	13	12	19	12	75	67
Total	19	17	25	17	24	18	120	

16. Las Artes Plásticas juegan un papel fundamental en la cultura actual.

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	CCP (96-97)	P.ACTIVO (94-95)	TOTAL	%
No Contesta	1	1					2	1,6
Desacuerdo	1	1	3	1	1		7	5,8
Indiferente	6	3	6	1	1		17	14,1
De acuerdo	11	12	16	15	22	18	94	78,5.
Total	19	17	25	17	24	18	120	

17. La Plástica evoluciona rápidamente.

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	CCP (96-97)	P.ACTIVO (94-95)	TOTAL	%
No Contesta		3		1	1		5	4,1
Desacuerdo	2	5	3	2	7		19	15,8
Indiferente	8	4	8	4	9	3	36	30
De acuerdo	9	5	14	10	7	15	60	50,1
Total	19	17	25	17	24	18	120	

18. Las Artes Plásticas juegan un papel fundamental en la cultura actual.

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	CCP (96-97)	P.ACTIVO (94-95)	TOTAL	%
No Contesta	1	2			1		4	3,3
Desacuerdo	2	1	4	8	12	3	30	25
Indiferente	6	2	11	7	6	9	41	34,1
De acuerdo	10	12	10	2	5	6	45	37,6
Total	19	17	25	17	24	18	120	

19. La mayoría de los desarrollos artísticos plásticos de hoy están inspirados por problemas sociales.

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	CCP (96-97)	P.ACTIVO (94-95)	TOTAL	%
No Contesta		3			1		4	3,3
Desacuerdo	9	3	4	8	12	3	39	32,5
Indiferente	5	5	11	7	6	9	43	35,8
De acuerdo	5	6	10	2	5	6	34	28,4
Total	19	17	25	17	24	18	120	

20. Las manualizaciones no forman parte de la Plástica.

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	CCP (96-97)	P.ACTIVO (94-95)	TOTAL	%
No Contesta		2		1			3	2,5
Desacuerdo	4	2	2		3		11	9,1
Indiferente	5	2	8	3	3		21	17,5
De acuerdo	10	11	15	13	18	18	85	70,9
Total	19	17	25	17	24	18	120	

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	CCP (96-97)	P.ACTIVO (94-95)	TOTAL	%
No Contesta		1			2	6	9	7,5
Desacuerdo	16	14	21	14	22	9	96	80
Indiferente	1		4	2		3	10	8,3
De acuerdo	2	2		1			5	4,2
Total	19	17	25	17	24	18	120	

24. La Plástica y las Ciencias tienen muy poco en común.

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	CCP (96-97)	P.ACTIVO (94-95)	TOTAL	%
No Contesta		2					2	1,6
Desacuerdo	12	7	13	15	14	15	76	63,3
Indiferente	4	6	10	1	9		30	25
De acuerdo	3	2	2	1	1	3	12	10,1
Total	19	17	25	17	24	18	120	

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	CCP (96-97)	P.ACTIVO (94-95)	TOTAL	%
No Contesta	4	2	1	1		6	14	11,6
Desacuerdo		3	5	3	6		17	14,1
Indiferente	4	1	5	6	2		18	15
De acuerdo	11	11	14	7	16	12	71	59,3
Total	19	17	25	17	24	18	120	

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	CCP (96-97)	P.ACTIVO (94-95)	TOTAL	%
No Contesta	1	1				3	5	4,1
Desacuerdo	1	3	5	7	13	9	38	31,6
Indiferente	4	2	4		4		14	11,6
De acuerdo	13	11	16	10	7	6	63	52,7
Total	19	17	25	17	24	18	120	

32. La Plástica debe ser vista como difícil para que sea válida.

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	CCP (96-97)	P.ACTIVO (94-95)	TOTAL	%
No Contesta			2			3	5	4,1
Desacuerdo	16	14	19	16	21	15	101	84,1
Indiferente	3	1	4	1	2		11	9,1
De acuerdo		2			1		3	2,7
Total	19	17	25	17	24	18	120	

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	CCP (96-97)	P.ACTIVO (94-95)	TOTAL	%
No Contesta	3	1		1			5	4,1
Desacuerdo		4	3		15	3	25	20,8
Indiferente	5	1	7	3	4		20	16,6
De acuerdo	11	11	15	13	5	15	70	58,5
Total	19	17	25	17	24	18	120	

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	CCP (96-97)	P.ACTIVO (94-95)	TOTAL	%
No Contesta		1					1	0,8
Desacuerdo	8	5	15	7	22	6	63	52,5
Indiferente	2	2	4	5	1	6	20	16,6
De acuerdo	9	9	6	5	1	6	36	30,1
Total	19	17	25	17	24	18	120	

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	CCP (96-97)	P.ACTIVO (94-95)	TOTAL	%
No Contesta	1	4			1	3	8	7,5
Desacuerdo	2	1	6		4	9	22	18,3
Indiferente	3	3	3	2	1	6	18	15
De acuerdo	13	9	16	15	18		71	59,2
Total	19	17	25	17	24	18	120	

43. La Plástica es más difícil para mí que para el resto de mis compañeros

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	CCP (96-97)	P.ACTIVO (94-95)	TOTAL	%
No Contesta	2	1			1		4	3,3
Desacuerdo	12	5	15	7	16	12	67	55,8
Indiferente	3	5	3	6	6	3	26	21,6
De acuerdo	2	6	7	4	1	3	23	19,3
Total	19	17	25	17	24	18	120	

44. No me interesan las clases teóricas de Plástica.

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	CCP (96-97)	P.ACTIVO (94-95)	TOTAL	%
No Contesta	2			1	1		4	3,3
Desacuerdo	15	11	15	12	21	3	77	64,1
Indiferente	2	2	7	3	1		15	12,5
De acuerdo		4	3	1	1	15	24	20,1
Total	19	17	25	17	24	18	120	

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	CCP (96-97)	P.ACTIVO (94-95)	TOTAL	%
No Contesta	1				2		3	2,5
Desacuerdo	15	13	21	17	21	18	105	87,5
Indiferente	2	1	1				4	3,3
De acuerdo	1	3	3		1		8	6,7
Total	19	17	25	17	24	18	120	

48. Las clases de plástica que incluyen los diferentes estilos de las corrientes artísticas se hacen interminables.

	2ºPRIMA (94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	CCP (96-97)	P.ACTIVO (94-95)	TOTAL	%
No Contesta	4	3	2	1	1	3	14	11,6
Desacuerdo	3	6	9	5	16	3	42	35
Indiferente	5	3	10	8	6	9	41	34,1
De acuerdo	7	5	4	3	1	3	23	19,3
Total	19	17	25	17	24	18	120	

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	CCP (96-97)	P.ACTIVO (94-95)	TOTAL	%
No Contesta	2	2			2		6	5
Desacuerdo	12	5	11	5	14	3	50	41,6
Indiferente	3	7	11	10	8	12	51	42,5
De acuerdo	2	3	3	2		3	13	10,9
Total	19	17	25	17	24	18	120	

52. Pienso mucho en la necesidad de tener más conocimientos artísticos.

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	CCP (96-97)	P.ACTIVO (94-95)	TOTAL	%
No Contesta	1				1		2	1,6
Desacuerdo	6	1	5	1	3		16	13,3
Indiferente	5	5	2	1	2	3	18	15
De acuerdo	7	11	18	15	18	15	84	70,1
Total	19	17	25	17	24	18	120	

Recuentos totales y porcentajes globales del profesorado de primaria en formación

Como hemos indicado el segundo grupo está formada por 78 profesores en formación de Primaria, distribuidos en tres grupos de segundo de Primaria y un grupo de tercero de Primaria:

La muestra se distribuye de la siguiente manera: Tres grupos de Segundo de Primaria, cursos 1994-95, 95-96 y 96-97, con 61 profesores en formación, y un grupo de Tercero de Primaria, curso 1994-95, con 17 profesores en formación.

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	TOTAL
Total	19	17	25	17	78

Los recuentos totales y porcentajes globales del profesorados de Primaria se distribuyen de la siguiente manera:

Primer eje: Afirmaciones sobre la Plástica

1. La Plástica es el lenguaje de las obras de arte.

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	TOTAL	%
No Contesta	1	1			2	2,5
Desacuerdo	2	7	9	3	21	26,9
Indiferente	3	1	3	2	9	11,5
De acuerdo	13	8	13	12	46	59,1
Total	19	17	25	17	78	

2. La creatividad es el método central de la Plástica.

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	TOTAL	%
No Contesta	1				1	1,3
Desacuerdo		1		4	5	6,4
Indiferente	1	1	1	3	6	7,7
De acuerdo	17	15	24	10	66	84,6
Total	19	17	25	17	78	

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	TOTAL	%
No Contesta						
Desacuerdo	8	5	4	10	27	34,6
Indiferente	2	7	11	1	21	26,9
De acuerdo	9	5	10	6	30	38,5
Total	19	17	25	17	78	

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	TOTAL	%
No Contesta	1	3	1		5	6,4
Desacuerdo	4	7	2	2	15	19,2
Indiferente	5	1	7	1	14	17,9
De acuerdo	9	6	15	14	44	56,5
Total	19	17	25	17	78	

10. La Plástica equivale a resolver ejercicios de procedimientos artísticos.

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	TOTAL	%
No Contesta		1	1		2	2,5
Desacuerdo	3	4	8	6	21	26,9
Indiferente	7	2	8	2	19	24,3
De acuerdo	9	10	8	9	36	46,3
Total	19	17	25	17	78	

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	TOTAL	%
No Contesta	1				1	1,3
Desacuerdo		2	1		3	3,9
Indiferente		2	7		9	11,5
De acuerdo	18	13	17	17	65	83,3
Total	19	17	25	17	78	

Segundo eje: Afirmaciones sobre el papel de la Plástica en la sociedad

14. El desarrollo de las tecnologías ha ayudado a los artistas plásticos a profundizar en los procedimientos artísticos.

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	TOTAL	%
No Contesta		1			1	1,3
Desacuerdo	1				1	1,3
Indiferente	4	4	11	1	20	25,6
De acuerdo	14	12	14	16	56	71,8
Total	19	17	25	17	78	

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	TOTAL	%
No Contesta	1	2			3	3,8
Desacuerdo	2	1	4	8	15	19,2
Indiferente	6	2	11	7	26	33,3
De acuerdo	10	12	10	2	34	43,7
Total	19	17	25	17	78	

19. La mayoría de los desarrollos artísticos plásticos de hoy están inspirados por problemas sociales.

	2ºPRIMA (94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	TOTAL	%
No Contesta		3			3	3,8
Desacuerdo	9	3	4	8	24	30,7
Indiferente	5	5	11	7	28	35,9
De acuerdo	5	6	10	2	23	29,6
Total	19	17	25	17	78	

20. Las manualizaciones no forman parte de la Plástica.

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	TOTAL	%
No Contesta		2		1	3	3,8
Desacuerdo	4	2	2		8	10,2
Indiferente	5	2	8	3	18	23
De acuerdo	10	11	15	13	49	63
Total	19	17	25	17	78	

21. La Plástica es un medio para entender el entorno

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	TOTAL	%
No Contesta				1	1	1,2
Desacuerdo	17	15	21	15	68	87,2
Indiferente			4		4	5,1
De acuerdo	2	2		1	5	6,5
Total	19	17	25	17	78	

22. El comportamiento humano no puede ser descrito a través de las Artes Plásticas.

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	TOTAL	%
No Contesta						
Desacuerdo	13	15	15	13	56	71,8
Indiferente	5	1	5	2	13	16,6
De acuerdo	1	1	5	2	9	11,6
Total	19	17	25	17	78	

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	TOTAL	%
No Contesta		2			2	2,5
Desacuerdo	12	7	13	15	49	60,2
Indiferente	4	6	10	1	21	26,9
De acuerdo	3	2	2	1	8	10,4
Total	19	17	25	17	78	

25. La Plástica es en primer lugar una herramienta para usar en las otras áreas.

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	TOTAL	%
No Contesta	1	1			2	2,5
Desacuerdo	4	5	9	9	27	34,6
Indiferente	7	4	6	2	19	24,3
De acuerdo	7	7	10	6	30	38,6
Total	19	17	25	17	78	

26. La Plástica aplicada es una Plástica de segunda clase.

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	TOTAL	%
No Contesta	5	8		3	16	20,5
Desacuerdo	12	3	12	13	40	51,2
Indiferente	1	6	12	1	20	25,6
De acuerdo	1		1		2	2,5
Total	19	17	25	17	78	

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	TOTAL	%
No Contesta						
Desacuerdo	18	15	24	16	73	93,6
Indiferente	1	1	1	1	4	5
De acuerdo		1			1	1,4
Total	19	17	25	17	78	

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	TOTAL	%
No Contesta						
Desacuerdo	17	15	23	16	71	91
Indiferente		1	2	1	4	5,1
De acuerdo	2	1			3	3,9
Total	19	17	25	17	78	

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	TOTAL	%
No Contesta	3	1		1	5	6,4
Desacuerdo		4	3		7	8,9
Indiferente	5	1	7	3	16	20,5
De acuerdo	11	11	15	13	50	64,2
Total	19	17	25	17	78	

37.-La Plástica es demasiado complicada para la mayoría de los alumnos.

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	TOTAL	%
No Contesta			1	1	2	2,5
Desacuerdo	8	8	18	15	49	62,8
Indiferente	4	3	3		10	12,8
De acuerdo	7	6	3	1	17	21,9
Total	19	17	25	17	78	

38.-El trabajo metódico en el conocimiento de los procedimientos
es el mejor camino para entender las Artes Plásticas.

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	TOTAL	%
No Contesta	3	4		3	10	12,8
Desacuerdo	3	4	6	9	22	28,2
Indiferente	3	3	10	2	18	23
De acuerdo	10	6	9	3	28	36
Total	19	17	25	17	78	

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	TOTAL	%
No Contesta		1			1	1,3
Desacuerdo	8	5	15	7	35	44,8
Indiferente	2	2	4	5	13	16,6
De acuerdo	9	9	6	5	29	37,3
Total	19	17	25	17	78	

41.-Cuando hago Plástica me olvido de otros entretenimientos.

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	TOTAL	%
No Contesta	1				1	1,3
Desacuerdo	2	4	6		12	15,4
Indiferente	5	5	7	2	19	24,3
De acuerdo	11	8	12	15	46	59
Total	19	17	25	17	78	

42.-Me divierten las clases de técnicas y procedimientos artístico-plásticos.

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	TOTAL	%
No Contesta	1	4			5	6,4
Desacuerdo	2	1	6		9	11,5
Indiferente	3	3	3	2	11	14,1
De acuerdo	13	9	16	15	53	68
Total	19	17	25	17	78	

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	TOTAL	%
No Contesta	2	1			3	3,8
Desacuerdo	12	5	15	7	39	50
Indiferente	3	5	3	6	17	21,8
De acuerdo	2	6	7	4	19	24,4
Total	19	17	25	17	78	

44.-No me interesan las clases teóricas de Plástica.

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	TOTAL	%
No Contesta	2			1	3	3,8
Desacuerdo	15	11	15	12	53	68
Indiferente	2	2	7	3	14	17,9
De acuerdo		4	3	1	8	10,3
Total	19	17	25	17	78	

45.-Me siento bien cuando trabajo la Plástica con modelos.

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	TOTAL	%
No Contesta	1	2			3	3,8
Desacuerdo			5		5	6,4
Indiferente	6	3	8	7	24	30,7
De acuerdo	12	12	12	10	46	59,1
Total	19	17	25	17	78	

46.-Me alegro cuando no tengo que trabajar conceptos geométricos en clases de

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	TOTAL	%
No Contesta	2	3			5	6,4
Desacuerdo	4	4	7	9	24	30,7
Indiferente	8	5	10	6	29	37,1
De acuerdo	5	5	8	2	20	25,8
Total	19	17	25	17	78	

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	TOTAL	%
No Contesta	2				2	2,6
Desacuerdo	1	6	8		15	19,2
Indiferente	5	5	5	2	17	21,8
De acuerdo	11	6	12	15	44	56,4
Total	19	17	25	17	78	

50.-En una clase de Plástica si pudiese quitar algo sería la Historia del Arte.

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	TOTAL	%
No Contesta	1	2		1	4	5,1
Desacuerdo	9	11	13	12	45	57,7
Indiferente	5	3	9	3	20	25,6
De acuerdo	4	1	3	1	9	11,6
Total	19	17	25	17	78	

51.-Los que tienen estudios Artísticos encuentran un trabajo mejor.

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	TOTAL	%
No Contesta	2	2			4	5,1
Desacuerdo	12	5	11	5	33	42,3
Indiferente	3	7	11	10	31	39,7
De acuerdo	2	3	3	2	10	12,9
Total	19	17	25	17	78	

52.-Pienso mucho en la necesidad de tener más conocimientos artísticos.

	(94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	TOTAL	%
No Contesta	1				1	1,3
Desacuerdo	6	1	5	1	13	16,6
Indiferente	5	5	2	1	13	16,6
De acuerdo	7	11	18	15	51	65,5
Total	19	17	25	17	78	

Porcentajes totales de cada grupo

Presentamos en este apartado los porcentajes totales y globales del conjunto de la muestra agrupados a efectos de establecer comparaciones entre: Profesorado en formación inicial de Primaria, Profesorado en formación inicial del curso de Cualificación Pedagógica y Profesorado en activo de Educación Infantil y Primaria.

Tres grupos de Segundo de Primaria, cursos 1994-95, 95-96 y 96-97, con 61 Profesores en formación inicial.

Un grupo de Tercero de Primaria, curso 1994-95, con 17 Profesores en formación inicial.

Un grupo del curso de Cualificación Pedagógica (CCP), curso 1996-97, con 24

Un grupo de Profesores en Activo, curso 1994-95, con 18 profesores.

	2ºPRIMA (94-95)	2ºPRIMA (95-96)	2ºPRIMA (96-97)	3ºPRIMA (94-95)	CCP (96-97)	P.ACTIVO (94-95)	TOTAL
Total	19	17	25	17	24	18	120

Los resultados totales de cada grupo: Primaria, CCP y Profesorado en Activo, se distribuyen de la siguiente manera:

Primer eje: Afirmaciones sobre la Plástica

1.- La Plástica es el lenguaje de las obras de arte.

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %	TOTAL	%
No Contesta	2	2,5	0	16,6	5	4,1
Desacuerdo	21	26,9	37,5	33,3	36	30
Indiferente	9	11,5	16,6	0	13	10,8
De acuerdo	46	59,1	45,83	50	66	55,1
Total	78		24	18	120	

2.- La creatividad es el método central de la Plástica.

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %)	TOTAL	%
No Contesta	1	1,3	0	16,6	4	3,3
Desacuerdo	5	6,4	50	50	26	21,6
Indiferente	6	7,7	20,83	0	11	9,1
De acuerdo	66	84,6	29,16	33,3	79	66
Total	78		24	18	120	

3.- La Plástica es el producto de la invención y no del descubrimiento.

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %	TOTAL	%
No Contesta	2	2,5	0	16,6	5	4,1
Desacuerdo	45	57,6	79,16	66,6	76	63,3
Indiferente	8	10,2	20,83	16,6	16	13,3
De acuerdo	23	29,7	0	0	23	19,3
Total	78		24	18	120	

4.- La Plástica es un juego sin sentido

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %	TOTAL	%
No Contesta	2	2,5	0	16,6	8	6,6
Desacuerdo	47	60,2	100	66,6	83	69,1
Indiferente	10	12,8	0	16,6	10	8,3
De acuerdo	19	24,5	0	0	19	16
Total	78		24	18	120	

5.- La Plástica es una rama del saber y de los lenguajes expresivos

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %	TOTAL	%
No Contesta	3	3,8	0	16,6	6	5
Desacuerdo	7	8,9	4,2	33,3	14	11,6
Indiferente	12	15,4	4,2	0	13	10,8
De acuerdo	56	71,9	91,6	50	87	72,6
Total	78		24	18	120	

6.- La Plástica es más una forma de pensar y de hacer que un conjunto de técnicas.

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %	TOTAL %	
No Contesta			0	0		
Desacuerdo	27	34,6	33,3	66,6	47	39,1
Indiferente	21	26,9	12,5	16,6	27	22,5
De acuerdo	30	38,5	54,2	16,6	46	38,4
Total	78		24	18	120	

7.- La Plástica es la mayor creación original de la mente humana.

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %	TOTAL %	
No Contesta	2	2,5	0	16,6	5	4,1
Desacuerdo	20	25,6	41,6	0	30	25
Indiferente	23	29,4	20,8	50	37	30,8
De acuerdo	33	42,5	37,5	33,3	48	40,1
Total	78		24	18	120	

8.- La Plástica es en primer lugar una herramienta para usar en las otras áreas.

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %)	TOTAL %	
No Contesta	2	2,5	0	0	2	1,6
Desacuerdo	24	30,7	54,1	66,6	49	40,8
Indiferente	18	23	12,5	33,3	27	22,5
De acuerdo	34	43,8	33,3	0	42	35,1
Total	78		24	18	120	

9.- La Plástica tiene la simplicidad y la belleza de la poesía y la música.

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %	TOTAL %	
No Contesta	5	6,4	0	16,6	8	6,6
Desacuerdo	15	19,2	37,5	0	24	20
Indiferente	14	17,9	25	50	29	24,1
De acuerdo	44	56,5	37,5	33,3	59	49,3
Total	78		24	18	120	

10.- La Plástica equivale a resolver ejercicios de procedimientos artísticos.

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %	TOTAL	%
No Contesta	2	2,5	0	0	2	1,6
Desacuerdo	21	26,9	54,1	16,6	37	30,8
Indiferente	19	24,3	25	16,6	28	23,3
De acuerdo	36	46,3	20,8	66,6	53	44,3
Total	78		24	18	120	

11.- La Plástica es una manifestación del proceder artístico de la humanidad y aporta datos sobre la historia general.

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %	TOTAL	%
No Contesta			0	0		
Desacuerdo	9	11,5	20,8	16,6	17	14,1
Indiferente	17	21,8	4,1	0	18	15
De acuerdo	52	66,7	75	83,3	85	70,9
Total	78		24	18	120	

12.- Improvisar no tiene lugar en la Plástica.

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %	TOTAL	%
No Contesta			4,1	0	1	0,8
Desacuerdo	62	79,4	91,6	66,6	96	80
Indiferente	5	6,4	0	16,6	8	6,6
De acuerdo	11	14,2	4,1	16,6	15	12,6
Total	78		24	18	120	

13.- La Plástica nos da el placer de descubrir bellezas ocultas.

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %	TOTAL	%
No Contesta	1	1,3	0	0	1	0,8
Desacuerdo	3	3,9	25	0	9	7,5
Indiferente	9	11,5	4,1	0	10	8,3
De acuerdo	65	83,3	70,8	100	100	83,4
Total	78		24	18	120	

Segundo Eje: Afirmaciones sobre el papel de la Plástica en la sociedad

14.- El desarrollo de las tecnologías ha ayudado a los artistas plásticos a profundizar en los procedimientos artísticos.

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %	TOTAL	%
No Contesta	1	1,3	0	0	1	0,8
Desacuerdo	1	1,3	12,5	0	4	3,3
Indiferente	20	25,6	4,2	0	21	17,5
De acuerdo	56	71,8	83,3	100	94	78,4
Total	78		24	18	120	

15.- Una comprensión de las Artes Plásticas es esencial hoy para los ciudadanos.

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %	TOTAL	%
No Contesta			0	0		
Desacuerdo	4	5,2	8,3	0	6	5
Indiferente	30	38,4	12,5	33,3	39	32,5
De acuerdo	44	56,4	79,2	66,6	75	67
Total	78		24	18	120	

16.- Las Artes Plásticas juegan un papel fundamental en la cultura audio-visual.

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %	TOTAL	%
No Contesta	2	2,5	0	0	2	1,6
Desacuerdo	6	7,5	4,2	0	7	5,8
Indiferente	16	20,5	4,2	0	17	14,1
De acuerdo	54	69,5	91,6	100	94	78,5.
Total	78		24	18	120	

17.- La Plástica evoluciona rápidamente.

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %	TOTAL	%
No Contesta	4	5	4,2	0	5	4,1
Desacuerdo	12	15,3	29,2	0	19	15,8
Indiferente	24	30,7	37,5	16,6	36	30
De acuerdo	38	49	29,1	83,3	60	50,1
Total	78		24	18	120	

18.- Las Artes Plásticas juegan un papel fundamental en la cultura actual.

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %	TOTAL	%
No Contesta	3	3,8	4,2	16,6	4	3,3
Desacuerdo	15	19,2	50	0	30	25
Indiferente	26	33,3	25	0	41	34,1
De acuerdo	34	43,7	20,8	83,3	45	37,6
Total	78		24	18	120	

19.- La mayoría de los desarrollos artísticos plásticos de hoy están inspirados por problemas sociales.

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %	TOTAL	%
No Contesta	3	3,8	4,2	0	4	3,3
Desacuerdo	24	30,7	50	16,6	39	32,5
Indiferente	28	35,9	25	50	43	35,8
De acuerdo	23	29,6	20,8	33,3	34	28,4
Total	78		24	18	120	

20.- Las manualizaciones no forman parte de la Plástica.

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %	TOTAL	%
No Contesta	3	3,8	0	0	3	2,5
Desacuerdo	8	10,2	12,5	100	11	9,1
Indiferente	18	23	12,5	0	21	17,5
De acuerdo	49	63	75	0	85	70,9
Total	78		24	18	120	

21.- La Plástica es un medio para entender el entorno

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %	TOTAL	%
No Contesta	1	1,2	4,2	0	2	1,6
Desacuerdo	68	87,2	75	0	104	86,6
Indiferente	4	5,1	12,5	0	7	5,8
De acuerdo	5	6,5	8,3	100	7	6
Total	78		24	18	120	

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %	TOTAL	%
No Contesta	1	1,2	8,3	33,3	9	7,5
Desacuerdo	65	83,3	91,6	50	96	80
Indiferente	7	8,9	0	16,6	10	8,3
De acuerdo	5	6,6	0	0	5	4,2
Total	78		24	18	120	

24.- La Plástica y las Ciencias tienen muy poco en común.

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %	TOTAL	%
No Contesta	2	2,5	0	0	2	1,6
Desacuerdo	49	60,2	58,3	83,3	76	63,3
Indiferente	21	26,9	37,5	0	30	25
De acuerdo	8	10,4	4,2	16,6	12	10,1
Total	78		24	18	120	

25.- La Plástica es en primer lugar una herramienta para usar en las otras áreas.

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %	TOTAL	%
No Contesta	2	2,5	4,2	33,3	9	7,5
Desacuerdo	27	34,6	58,3	50	50	41,6
Indiferente	19	24,3	8,3	0	21	17,5
De acuerdo	30	38,6	29,2	16,6	40	33,4
Total	78		24	18	120	

26.- La Plástica aplicada es una Plástica de segunda clase.

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %	TOTAL %	
No Contesta	16	20,5	0	33,3	22	18,3
Desacuerdo	40	51,2	79,2	66,6	71	59,1
Indiferente	20	25,6	20,8	0	25	20,8
De acuerdo	2	2,5	0	0	2	1,8
Total	78		24	18	120	

Tercer eje: Afirmaciones sobre la Enseñanza-Aprendizaje de la Plástica

27.- La creencia más común establece que la Plástica es la menor importante de las materias

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %	TOTAL %	
No Contesta	1	1,2	4,6	16,6	5	4,1
Desacuerdo	25	32	50	33,3	43	35,8
Indiferente	6	7,7	8,3	0	8	6,6
De acuerdo	46	59,1	37,5	50	64	53,5
Total	78		24	18	120	

28.-La Plástica es particularmente apta para desarrollar hábitos independientes de la mente.

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %	TOTAL %	
No Contesta	8	10,2	0	33,3	14	11,6
Desacuerdo	11	14,1	25	0	17	14,1
Indiferente	16	20,5	8,33	0	18	15
De acuerdo	43	55,2	66,6	66,6	71	59,3
Total	78		24	18	120	

29.- Las Artes Plásticas son un trabajo muy duro

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %)	TOTAL %	
No Contesta	4	5	0	0	4	3,3
Desacuerdo	31	39,9	29,1	66,6	50	41,6
Indiferente	16	20,5	37,5	16,6	28	23,3
De acuerdo	27	34,6	33,3	16,6	38	31,8
Total	78		24	18	120	

30.- Las mujeres son, por lo general incapaz de llegar a ser buenas
Artistas Plásticas (pintoras, escultoras, diseñadoras, etc.)

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %	TOTAL	%
No Contesta			8,33	0	2	1,6
Desacuerdo	73	93,6	91,6	66,6	107	89,1
Indiferente	4	5	0	16,6	7	5,8
De acuerdo	1	1,4	0	16,6	4	3,5
Total	78		24	18	120	

31.- El uso de las técnicas son las destrezas básicas que se deben enseñar en Plástica.

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %	TOTAL	%
No Contesta	2	2,5	12,5	16,6	5	4,1
Desacuerdo	15	19,2	37,5	50	38	31,6
Indiferente	10	12,8	0	0	14	11,6
De acuerdo	50	60,1	25	33,3	63	52,7
Total	78		24	18	120	

32.- La Plástica debe ser vista como difícil para que sea válida.

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %	TOTAL	%
No Contesta	2	2,5	0	16,66	5	4,1
Desacuerdo	65	83,3	87,5	83,33	101	84,1
Indiferente	9	11,7	8,33	0	11	9,1
De acuerdo	2	2,5	4,16	0	3	2,7
Total	78		24	18	120	

33.- Los Artistas Plásticos son más rápidos que otros profesionales no plásticos
en descubrir falacias y fallos en la realización de argumentos.

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %	TOTAL	%
No Contesta	13	16,6	0	16,6	16	13,3
Desacuerdo	21	26,9	41,66	33,33	37	30,8
Indiferente	37	47,4	50	33,33	55	45,8
De acuerdo	7	9,1	8,33	16,66	12	10,1
Total	78		24	18	120	

34.- El estudio de las artes plásticas tiende a entorpecer la inteligencia.

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %	TOTAL	%
No Contesta			0	0		
Desacuerdo	71	91	100	100	113	94,1
Indiferente	4	5,1	0	0	4	3,3
De acuerdo	3	3,9	0	0	3	2,6
Total	78		24	18	120	

35.- El número de personas con visión real de la Plástica es estrictamente limitado.

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %	TOTAL	%
No Contesta	4	5	0	0	4	3,3
Desacuerdo	22	28,2	16,6	50	35	29,1
Indiferente	22	28,2	0	33,3	28	23,3
De acuerdo	30	38,6	83,3	16,6	53	44,3
Total	78		24	18	120	

36.- El estudio de la Plástica cultiva el poder del razonamiento.

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %	TOTAL	%
No Contesta	5	6,4	0	0	5	4,1
Desacuerdo	7	8,9	62,5	0	25	20,8
Indiferente	16	20,5	16,66	16,66	20	16,6
De acuerdo	50	64,2	20,83	83,33	70	58,5
Total	78		24	18	120	

37.- La Plástica es demasiado complicada para la mayoría de los alumnos.

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %	TOTAL	%
No Contesta	2	2,5	4,16	0	3	2,5
Desacuerdo	49	62,8	20,83	100	72	60
Indiferente	10	12,8	4,16	0	11	9,1
De acuerdo	17	21,9	70,83	0	34	28,4
Total	78		24	18	120	

38.- El trabajo metódico en el conocimiento de los procedimientos es el mejor camino para entender las Artes Plásticas.

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %	TOTAL %	
No Contesta	10	12,8	0	16,66	13	10,8
Desacuerdo	22	28,2	50	50	43	35,8
Indiferente	18	23	25	0	30	25
De acuerdo	28	36	25	33,33	34	28,4
Total	78		24	18	120	

39.- La Plástica es la materia más simple y más cercana a todos.

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %	TOTAL %	
No Contesta	2	2,5	0	0	2	1,6
Desacuerdo	22	28,2	37,5	16,66	34	28,3
Indiferente	15	19,2	33,33	16,66	26	21,6
De acuerdo	39	50,1	29,16	66,66	58	48,5
Total	78		24	18	120	

Cuarto eje: Actitud hacia la Plástica

40.- Me siento poco seguro cuando hago Plástica sin modelos.

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %	TOTAL %	
No Contesta	1	1,3	0	0	1	0,8
Desacuerdo	35	44,8	91,66	33,33	63	52,5
Indiferente	13	16,6	4,16	33,33	20	16,6
De acuerdo	29	37,3	4,16	33,33	36	30,1
Total	78		24	18	120	

41.- Cuando hago Plástica me olvido de otros entretenimientos.

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %	TOTAL %	
No Contesta	1	1,3	0	0	1	0,8
Desacuerdo	12	15,4	33,33	0	20	16,6
Indiferente	19	24,3	16,66	33,33	23	19,1
De acuerdo	46	59	50	66,66	76	63,5
Total	78		24	18	120	

42.- Me divierten las clases de técnicas y procedimientos artístico-plásticos.

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %	TOTAL	%
No Contesta	5	6,4	4,16	0	8	7,5
Desacuerdo	9	11,5	16,66	0	22	18,3
Indiferente	11	14,1	4,16	0	18	15
De acuerdo	53	68	75	100	71	59,2
Total	78		24	18	120	

43.- La Plástica es más difícil para mí que para el resto de mis compañeros

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %	TOTAL	%
No Contesta	3	3,8	4,16	16,66	4	3,3
Desacuerdo	39	50	4,16	50	67	55,8
Indiferente	17	21,8	66,66	33,33	26	21,6
De acuerdo	19	24,4	25	0	23	19,3
Total	78		24	18	120	

44.- No me interesan las clases teóricas de Plástica.

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %	TOTAL	%
No Contesta	3	3,8	4,16	0	4	3,3
Desacuerdo	53	68	87,5	66,66	77	64,1
Indiferente	14	17,9	4,16	16,66	15	12,5
De acuerdo	8	10,3	4,16	16,66	24	20,1
Total	78		24	18	120	

45.- Me siento bien cuando trabajo la Plástica con modelos.

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %	TOTAL	%
No Contesta	3	3,8	4,16	0	7	5,8
Desacuerdo	5	6,4	37,5	16,66	23	19,1
Indiferente	24	30,7	37,5	0	39	32,5
De acuerdo	46	59,1	20,83	83,33	51	42,6
Total	78		24	18	120	

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %	TOTAL	%
No Contesta	5	6,4	4,16	0	6	5
Desacuerdo	24	30,7	33,33	33,33	38	31,6
Indiferente	29	37,1	37,5	50	47	39,1
De acuerdo	20	25,8	25	16,66	29	24,3
Total	78		24	18	120	

47.- Es imposible estar entusiasmado con las Artes Plásticas.

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %	TOTAL	%
No Contesta	1	1,3	8,33	0	3	2,5
Desacuerdo	66	84,6	87,5	100	105	87,5
Indiferente	4	5,1	0	0	4	3,3
De acuerdo	7	9	4,16	0	8	6,7
Total	78		24	18	120	

48.- Las clases de plástica que incluyen los diferentes estilos de las corrientes artísticas se hacen interminables.

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %	TOTAL	%
No Contesta	10	12,8	4,16	16,66	14	11,6
Desacuerdo	23	29,4	66,66	16,66	42	35
Indiferente	26	33,3	25	50	41	34,1
De acuerdo	19	24,5	4,16	16,66	23	19,3
Total	78		24	18	120	

49.- Estoy dispuesto a hacer muchos trabajos de Plástica.

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %	TOTAL	%
No Contesta	2	2,6	4,16	0	3	2,5
Desacuerdo	15	19,2	12,5	0	18	15
Indiferente	17	21,8	20,83	16,66	25	20,8
De acuerdo	44	56,4	62,5	83,33	74	61,7
Total	78		24	18	120	

50.- En una clase de Plástica si pudiese quitar algo sería la Historia del Arte.

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %	TOTAL	%
No Contesta	4	5,1	4,16	0	5	4,2
Desacuerdo	45	57,7	79,16	66,66	76	63,3
Indiferente	20	25,6	8,33	16,66	25	20,8
De acuerdo	9	11,6	8,33	16,66	14	11,7
Total	78		24	18	120	

51.- Los que tienen estudios Artísticos encuentran un trabajo mejor.

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %	TOTAL	%
No Contesta	4	5,1	8,33	0	6	5
Desacuerdo	33	42,3	58,33	16,66	50	41,6
Indiferente	31	39,7	33,33	66,66	51	42,5
De acuerdo	10	12,9	0	16,66	13	10,9
Total	78		24	18	120	

52.- Pienso mucho en la necesidad de tener más conocimientos artísticos.

	PRIMAR TOTAL	PRIMAR %	CCP %	P.ACTIVO %	TOTAL	%
No Contesta	1	1,3	4,16	0	2	1,6
Desacuerdo	13	16,6	12,5	0	16	13,3
Indiferente	13	16,6	8,33	16,66	18	15
De acuerdo	51	65,5	75	83,33	84	70,1
Total	78		24	18	120	

Referencias bibliográficas

PAJARES, (1992). Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research.* Vol. 62, 3, pp. 307-332.

WAIN, G.T, AND WOODROW, D. (Eds),1980, *Mathematics Teacher Education Project.* London Blackie.

I.2. ESTUDIO SOBRE EL PROFESORADO EN ACTIVO

I.2.1. CUESTIONARIOS AL PROFESORADO (PROTOCOLOS CERRADOS)

Contestar a las siguientes cuestiones, marcando con un círculo la respuesta elegida o facilitando la información pedida.

1. Colegio: Curso

2. Años de docencia:
   1. Menos de 3 2. Entre 3 y 7 3. Entre 7 y 10 4. Más de 10

3. Tipo de Centro:
   1. Público 2. Privado 3. Privado Subvencionado

4. Calificación de la zona del Centro:
   1. Urbana 2. Suburbana 3. Urbana-rural 4. Rural

5. Número de unidades del Centro:
   1. Menos de 9 2. Entre 9 y 16 3. Entre 17 y 24 4. Más de 24

6. Nivel sociocultural de los padres:
   1. Alto (Tit. Sup) 2. Medio alto (Tit. Medio)
   3. Medio (Bachillerato) 4. Medio bajo (E. Primarios)
   5. Bajo (Sin estudios)

7. Número de horas semanales que destina a Plástica en Clase

8. En caso de utilizar libros de textos para Plástica, indica cuáles:

9. Número de horas semanales que destina a la realización de actividades de Taller

10. ¿Se coordina con otros Profesores en el Área de Plástica?

2. No

11. ¿ Utiliza la Plástica en actividades relacionadas con otras áreas?

2. No

En caso afirmativo indique alguna:

12. Personalmente las Artes Plásticas le agradan:

1. Mucho 2. Bastante 3. Normal 4. Poco 5. Nada

13. Considera la Plástica para sus alumnos como una materia del Currículos:

1. Muy importante 2. Importante 3. Poco importante

¿Por qué?

14. Considera la Plástica para sus alumnos como una materia del Currículos que a ellos:

1. Les agrada 2. Les es indiferente 3. Les desagrada

¿Por qué?

15. Personalmente la realización de ejercicios de Plástica le agradan:

1. Mucho 2. Bastante 3. Normal 4. Poco 5. Nada

16. Considera la realización de ejercicios sobre conceptos artístico-Plásticos para sus alumnos como una parte de la Plástica:

1. Muy importante 2. Importante 3. Poco importante

¿Por qué?

17. Considera la realización de ejercicios sobre conceptos artísticos-plásticos para sus alumnos como una parte de la Plástica que a ellos:
    1. Les agrada 2. Les es indiferente 3. Les desagrada

    ¿Por qué?

18. Señala algunos conceptos artístico-plásticos que más agradan a sus alumnos:

19. Señala algunos conceptos artístico-plásticos que menos agradan a sus alumnos:

20. La realización de ejercicios de destrezas manuales y habilidades psicomotrices debe enseñarse en las clases de Plástica.
    1. De acuerdo 2. En desacuerdo 3. Sin opinión

21. El nivel alcanzado por los alumnos en la realización de ejercicios de destrezas manuales y habilidades psicomotrices es un indicador de la comprensión de los procedimientos del lenguaje plástico.
    1. De acuerdo 2. En desacuerdo 3. Sin opinión

22. Los ejercicios de destrezas manuales y habilidades psicomotrices deberían estar superados por los alumnos del Ciclo Medio:
    1. De acuerdo 2. En desacuerdo 3. Sin opinión

23. Las actividades sobre conceptos artístico-plásticos deberían tener más importancia que los ejercicios de destrezas manuales y habilidades psicomotrices.
    1. De acuerdo 2. En desacuerdo 3. Sin opinión

24. El aprendizaje de las destrezas manuales y habilidades psicomotrices debe preceder a la adquisición de destrezas y habilidades que necesitan desarrollar los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los conceptos

    1. De acuerdo 2. En desacuerdo 3. Sin opinión

Continúa marcando con un círculo la respuesta que mejor describe el uso que haces de cada uno de los siguientes materiales para potenciar la adquisición de destrezas manuales, habilidades psicomotrices y conceptos artístico-plástica.

25. El libro de texto de los estudiantes:
    1. Frecuentemente 2. Ocasionalmente 3. Raramente o no usado

26. Otros textos publicados:
    1. Frecuentemente 2. Ocasionalmente 3. Raramente o no usado

27. Textos producidos localmente (manuales, libros…)
    1. Frecuentemente 2. Ocasionalmente 3. Raramente o no usado

28. Fichas individualizadas producidas localmente:
    1. Frecuentemente 2. Ocasionalmente 3. Raramente o no usado

29. Fichas individualizadas elaboradas personalmente:
    1. Frecuentemente 2. Ocasionalmente 3. Raramente o no usado

30. Fichas comercializadas:
    1. Frecuentemente 2. Ocasionalmente 3. Raramente o no usado

31. Materiales de Taller (juegos, material gráfico, material visual y audiovisual, materiales estructurados..) comercializados
    1. Frecuentemente 2. Ocasionalmente 3. Raramente o no usado

32. Materiales de Taller elaborados localmente por colectivos didácticos.
    1. Frecuentemente 2. Ocasionalmente 3. Raramente o no usado

33. Materiales de Taller elaborados personalmente
    1. Frecuentemente 2. Ocasionalmente 3. Raramente o no usado

34. Respecto al taller considera la adecuación de los procedimientos artístico-plástico tanto de soportes como de utensilios
    1. Frecuentemente 2. Ocasionalmente 3. Raramente o no usado

35. Propones en el taller actividades sobre materiales manufacturados.
    1. Frecuentemente 2. Ocasionalmente 3. Raramente o no usado

36. Propones en el taller actividades sobre materiales reciclados procedente del medio industrial
    1. Frecuentemente 2. Ocasionalmente 3. Raramente o no usado

37. Propones en el taller actividades sobre materiales reciclados procedente del medio natural.
    1. Frecuentemente 2. Ocasionalmente 3. Raramente o no usado

38. Propones actividades relacionadas con las costumbres populares.
1. Frecuentemente 2. Ocasionalmente 3. Raramente o no usado

39. Propones actividades relacionadas con fechas señaladas.
1. Frecuentemente 2. Ocasionalmente 3. Raramente o no usado

Ahora pensando en una Clase de Plástica, indica la respuesta que mejor corresponde al estilo de enseñanza-aprendizaje que utilizas

40. Propongo problemas sobre material gráfico y visual explicando con cuidado y claridad los procedimientos artísticos. Luego propongo actividades similares a los alumnos, trabajando individualmente las dificultades que surgen:
1. Casi siempre 2. A veces 3. Casi nunca

41. Pido a los alumnos que observen situaciones plásticas resueltas y que encuentren procedimientos que son importantes para resolver situaciones similares. Si los procedimientos que creen haber descubierto son incorrectos, les explico cómo se hace y les propongo actividades del mismo tipo.
1. Casi siempre 2. A veces 3. Casi nunca

42. Los alumnos trabajan en las actividades artístico-plástica que se les propone en pequeños grupos, mientras ayudo a los que tienen dificultades:
1. Casi siempre 2. A veces 3. Casi nunca

43. Trabajo las actividades artístico-plástica con materiales concretos y adecuados.
1. Casi siempre 2. A veces 3. Casi nunca

44. Los alumnos trabajan las actividades artístico-plástica en pequeños grupos en los que investiga con materiales concretos y adecuados. Luego realizamos una puesta en común y planificamos nuevas propuestas de trabajo.
1. Casi siempre 2. A veces 3. Casi nunca

45. Otra forma

Te pedimos, por último, que trates de recordar tu actitud y comportamiento en tu clase de plástica durante los cursos 1995-96 y 1996-97:

46. Después de haber desarrollado la experiencia didáctica sobre el seminario de Plástica en el curso 1994-95. ¿Comentaste con otros compañeros/as sobre los procedimientos artísticos que habías llevado a cabo?
Con que fin:

47. Después de haber desarrollado la experiencia didáctica sobre actividades artístico- plásticas en el curso 1994-95, seguiste aplicando estos procedimientos artístico-plásticos en los cursos siguientes:

2. No 3. A veces

Si contestaste sí, responde a la pregunta 48.
Si contestaste no, responde a la pregunta 49.
Si contestaste a veces, responde a las preguntas 48 y 49.

48. Si seguiste desarrollando estas actividades artístico-plástica, indica cuales fueron a tu juicio las razones:

49. Si NO seguiste desarrollando estas actividades artístico-plástica, indica cuales fueron a tu juicio las causas:

50. Sinceramente, ¿Crees que de alguna forma te has preocupados más en mejorar las actividades artístico-plástica, con tus alumnos, como consecuencia de haber realizado la experiencia didáctica en Plástica?:

1. Sí 2. No

Al darse esa posible preocupación, ¿Qué cambios crees que se produjeron en tí? Contesta a todas las afirmaciones siguientes:

51. Empecé, a dedicarle más tiempo a las actividades artístico-plástica.

2. No

52. Me preocupé, de los alumnos que tenían más dificultades en las actividades

2. No

53. Procuré, proponer más actividades artístico-plástica.

2. No

54. Traté, de orientar mejor a los alumnos en la corrección de los errores que

2. No

55. En mis clases coordiné, las actividades artístico-plástica con las otras áreas.

2. No

2. No

Si contestaste sí, responde a la pregunta 59.
Si contestaste no, responde a la pregunta 60.

57. Si has utilizado en tus clases las actividades artístico-plástica para desarrollar aspectos y conceptos de las otras áreas indica en que sentidos (te sugiero como referencia algunos sentidos: motivar, profundizar en conceptos, conocer mejor al alumno, etc.)

58. Si No has utilizado en tus clases las actividades artístico-plástica para desarrollar aspectos y conceptos de las otras áreas indica las razones:

59. Otras:

60. Finalmente, si han habido otras diferencias significativas en tus clases de Plástica en los cursos 1995-96 y 1996-97 coméntalas:

I.2.2. ESTUDIO DEFINITIVO

Lanzarote. Curso 1994-95

La investigación sobre el pensamiento y la toma de decisiones del profesorado, ha sido tomada en consideración de manera creciente en estos últimos años (Shulman y Elstein, 1975; Shavelson y Stern, 1981; Halkes y Olson, 1984; Calderhead, 1984 y 1988; Clark y Peterson, 1986). Se asume que el profesorado son agentes activos en la construcción de su propia práctica y que adquieren y utilizan un cuerpo de conocimientos o destrezas en sus actividades docentes.

Clark y Peterson (1986) señalan tres categorías principales en los procesos de pensamiento de los docentes: la planificación del docente, sus pensamientos y decisiones interactivos, y sus teorías y creencias, considerando que esta última categoría constituye el telón de fondo del contexto en el que se desarrollan los esquemas del profesor.

Las investigaciones que relacionan el pensamiento de los profesores y su toma de decisiones, está justificado en base a que ellas permitirán crear supuestos básicos sobre los que desarrollar la formación inicial y permanente de los profesores y llevar a cabo con ellos innovaciones educativas.

En nuestro país la reforma de la enseñanza y las diferentes acciones emprendidas para la formación del profesorado, han empezado a poner de manifiesto la necesidad de analizar el cuerpo de conocimientos o destrezas que desarrollan y construyen los profesores en sus actividades docentes.

Una revisión actualizada del estado de la cuestión relacionado la form
profesores (inicial o permanente) y dentro de ella, con creencias y conocimientos de los profesores, la encontramos en Pajares (1992).

McClelland (1968) analiza cómo la implantación de una innovación puede exigir diferentes grados de reestructuración, que van desde la más simple, como la sustitución de un libro de texto, hasta las más complejas que tienen que ver con los valores, como pedir a un profesor que valore más una clase activa que otra pasiva.

Romberg y Price (1983) han analizado la innovación con relación a las repercusiones sobre la vida escolar y han caracterizado a éstas en un abanico que va desde las "innovaciones mejoradas", que no cuestionan las tradiciones asociadas a la cultura escolar, hasta "las innovaciones radicales" que sí las cuestionan.

Es evidente que los cambios curriculares en educación que se desarrollan en la actualidad en distintos países de nuestro entorno, no deben pasar inadvertidos. Y el profesorado que se requiere debe estar preparado para afrontar con expectativas de éxito estos movimientos renovadores que se llevan a cabo.

Hay una necesidad de cambiar los contenidos y las condiciones del currículo, para que todos los alumnos puedan estudiar las diferentes materias de maneras distintas, pero en las propuestas curriculares que se proponen no se indica claramente cómo hacerlo. Esto no ocurre sólo en nuestra propuesta curricular, sino también en otras propuestas, y es que por su propia naturaleza, una propuesta curricular deseada se establece en torno a los dos criterios siguientes: Objetos del conocimiento deseado y cuestiones que sabemos sobre el aprendizaje de los alumnos. Así, nos encontramos con que la propuesta curricular en Plástica que oferta el D.C.B., es un currículo deseado y éste refleja, de una parte, las necesidades Plástica a desarrollar deseada por el MEC, y la concreta en los objetos Plásticos presentados en el currículo, y de otra, lo que sabemos de los alumnos haciendo conjeturas acerca de lo que les interesaría, siendo esto en definitiva la utilidad potencial de una propuesta curricular. Pero es el profesorado el que hace un desarrollo de este currículo deseado, y es éste el currículo real implementado, que depende obviamente de la elección del profesor: su epistemología de profesor le lleva a tomar decisiones y a concretar el currículo desarrollado. Y se dará en última instancia, dependiendo de los conocimientos previos y de los intereses de los alumnos, el currículo adquirido.

No es de extrañar que estemos ante una situación de pesimismo respecto a los planteamientos que el currículo actual propone para la Plástica en Educación Infantil y Primaria, ya que en definitiva estamos hablando de los mismos profesores, de los mismos alumnos, de las mismas escuelas y de la misma sociedad que actualmente tiene un planteamiento sesgado acerca del papel de la Plástica en la Sociedad y en la Educación Básica. Uno se pregunta: ¿Se puede enseñar a los profesores la reforma curricular en Plástica?. Tenemos claro que este cambio sólo tendrá lugar si los

profesores lo hacen posible, lo que supone un reto en la búsqueda de propuestas educativas que lo hagan posible.

Rachlin (1989) sugiere que es necesario desarrollar modelos de investigación que muestren la dinámica total de los cambios curriculares. Existen, obviamente, teorías curriculares que han sido desarrolladas en los últimos años, pero en general tienen un carácter estático y descriptivo, y, aunque presentan adecuadamente el estado de la cuestión, no se ocupan del cambio en sí mismo.

Para intentar describir y analizar estas tareas de enseñanza dirigidas a cambiar la epistemología del profesor, algunos investigadores intentan analizar el comportamiento de los profesores al incorporar a las aulas, por distintos medios, estos supuestos innovadores sobre el conocimiento y el aprendizaje de las diferentes disciplinas.

Observamos que la nueva propuesta curricular en Plástica plantea grandes desafíos a los programas anteriores de Plástica, tanto desde el punto de vista de los alumnos, como desde el punto de vista de los alumnos y también de los recursos.

Para la mayoría de los autores currículo debe significa metas, contenidos, métodos y medios de valoración. No podemos hablar de un único currículo nacional ya que depende de las Comunidades con competencias en Educación, de los profesores individuales, de sus métodos y comprensión y de su interpretación de las metas, guías, textos, etc. El papel del profesor individual debe ser reconocido como un elemento determinante.

Podemos distinguir, a grosso modo, tres tipos generales en el diseño y desarrollo del currículo: los grandes proyectos organizados por instituciones oficiales (MEC, Comunidades Autónomas; etc.), los proyectos locales o regionales organizados por movimientos de renovación pedagógica y los proyectos individuales de una determinada Escuela o Centro, o de un pequeño grupo de profesores. Vamos a situar nuestra investigación en este último tipo. Es éste, por tanto, un nivel concreto del currículo, considerado como un plan operativo constituido por las cuatro componentes (objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación) y que permite diseñar planes de trabajo con los alumnos.

Sin embargo, un nivel más general de reflexión nos llevará a considerar al profesor, a los alumnos, a la Plástica y a la institución escolar como componentes del sistema curricular. Esto ayuda a entender la noción de currículo como algo más que un

ambiente de tareas o un conjunto de problemas.

Observamos, pues, que los procesos de cambios curriculares afectan a multitud de elementos relacionados con distintas esferas del conocimiento y de la experiencia y que van desde el diseño del cambio del contenido curricular hasta la evaluación del mismo, pasando por su implantación.

Dentro de esta multiplicidad de elementos nos encontramos, de manera destacada, dos: los alumnos y los profesores, habiéndose puesto bastante énfasis en los primeros y dejando a los profesores en un plano menor. Es cierto que una mejor comprensión de los conocimientos, creencias y comportamientos de los estudiantes en un aprendizaje sobre la Plástica es una condición necesaria para mejorar el aprendizaje pero no es, por supuesto, suficiente. Por tanto, para implantar un cambio curricular es necesario conocer y entender los conocimientos, creencias y comportamientos de los profesores. Cualquier cambio curricular propuesto, debe ser entendido, aceptado como necesario y considerado como factible por los profesores que lo implantarán. Los profesores constituyen, pues, un elemento determinante en los cambios curriculares.

La investigación que presentamos se sitúa en el paradigma de investigación que se ocupa del pensamiento del profesor. Esta corriente investigadora trata de describir las representaciones cognitivas que los profesores hacen de sus tareas, la forma en que estas representaciones repercuten en la actuación del alumnado y buscan las relaciones que existen entre estas representaciones y las actuaciones del profesor y los alumnos (Marcelo, 1987). Es en este último sentido en el que nos situamos: pensamiento de los profesores y toma de decisiones.

Se trata de observar la toma de decisiones en un grupo de profesores en activo (18) de Educación Infantil y Primaria, dentro de un marco constructivista de la Plástica de carácter innovador (Taller), al poner en juego sus creencias y conocimientos de carácter epistemológico sobre el saber artístico/plástico y de carácter didáctico, tanto sobre los aspectos de enseñanza como de aprendizaje.

Los términos creencias y conocimientos, tienen el inconveniente de ser interpretados de formas diferentes. Es, pues, necesario utilizar un modelo que relacione las variables que inciden en la toma de decisiones de los profesores, al desarrollar un tópico de carácter innovador en un marco constructivista de la Plástica. Esto nos obligó a una reflexión metodológica que permitiera desarrollar instrumentos para tomar datos

sobre conocimientos y creencias de los profesores y toma de decisiones. Esta reflexión metodológica nos llevó a un modelo de investigación y desarrollo del currículo basado en la Investigación/acción, el modelo Rachlin (1989) y en el modelo de Shavelson y Stern (1981) sobre las variables que inciden en la teoría de decisiones de los profesores.

Entrevistas al profesorado (protocolos cerrados)

El objetivo de estas entrevistas es obtener información acerca del profesorado que participa en esta experiencia, ya que existe relación entre los conocimientos y creencias de los profesores y su toma de decisiones en aspectos relacionados con la instrucción de los alumnos.

DESCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS

La información es extraída de dos entrevistas estructuradas con protocolos cerrados, con preguntas de respuesta estructurada y preguntas de respuesta abierta, que llamamos para abreviar entrevista experimental inicial y entrevista experimental final. La entrevista experimental final pretende estudiar los cambios a largo plazo, que la realización de este diseño provoca en los profesores del grupo experimental.

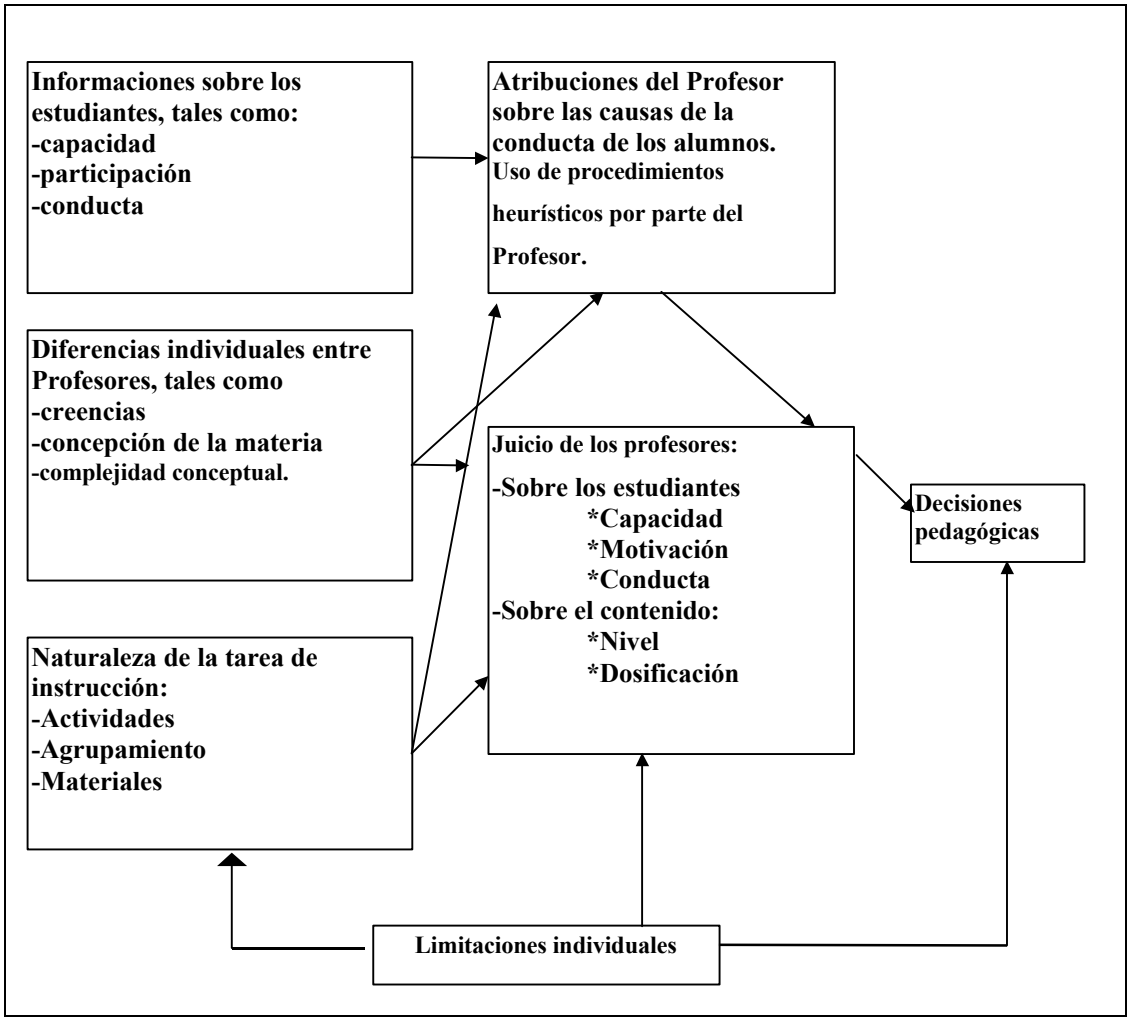
La entrevista inicial a los profesores del grupo experimental consta de 45 ítems y

La estructuración definitiva de estos protocolos son adaptaciones del modelo de Shavelson y Stern sobre las variables que inciden en la toma de decisiones de los profesores (tabla 1). La elaboración del protocolo inicial tiene lugar en la etapa de construcción de la propuesta de Taller y es pasado a los profesores antes del desarrollo del mismo. El protocolo final se implementa dos cursos después del desarrollo del Taller.

RECURSOS UTILIZADOS EN LAS ENTREVISTAS

Se estructuran estos protocolos cerrados en torno a cinco categorías principales:

diferencias individuales, limitaciones institucionales, naturaleza de la tarea, juicio de los profesores sobre los estudiantes y sobre el contenido y decisiones pedagógicas, que recogen conocimientos y creencias que inciden en la toma de decisiones. Se descartan las informaciones sobre los estudiantes y las atribuciones del profesor sobre las causas de la conducta de los alumnos, por considerarlos innecesario para el estudio a realizar.



Modelo de Shavelson y Stern sobre las variables que inciden en la toma de decisiones de los profesores.

Categorías y descriptores

La entrevista inicial a los profesores del grupo experimental consta de 45 ítems distribuidos en las siguientes categorías:

Categoría: D I (Diferencias Individuales)

Esta categoría contempla ciertas diferencias individuales entre los profesores tales como: años de docencia, coordinación o no con otros profesores en el área Artístico/Plástica y sus opiniones sobre la Plástica; sus descriptores se recogen en los ítems: 2, 10, 11, 12, 13, 15 y 16.

Categoría L I (Limitaciones Institucionales)

Esta segunda categoría trata de cuestiones institucionales tales como: nivel o tipo de centro, situación, número de unidades y nivel sociocultural de los padres, y sus descriptores se recogen en los ítems: 1, 3, 4, 5, y 6.

Categoría N T (Naturaleza de la Tarea (recursos))

Esta categoría se refiere a los recursos usados en la instrucción sobre la Plástica; sus descriptores se recogen en los ítems: 8, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39 y 40.

Categoría J P (Juicio de los Profesores)

Esta categoría la hemos dividido en dos subcategorías por las ventajas que ello supone para su análisis y discusión.

Subcategoría J P A (Juicio sobre los alumnos)

Incluye los juicios de los profesores sobre los alumnos con relación a la Plástica, y sus descriptores se recogen en los ítems: 14, 17, 18, y 19.

Subcategoría J P C (Juicio sobre el contenido)

Recoge los juicios sobre el contenido objeto de enseñanza-aprendizaje; sus descriptores se recogen en los ítems: 20, 21, 22, 23, y 24.

Categoría D D (Decisiones Didácticas)

Esta quinta y última categoría abarca ciertas decisiones pedagógicas que reflejan el estilo del profesor en una clase de Plástica; sus descriptores se recogen en los ítems: 7, 9, 40, 41, 42, 43, 44, y 45.

La entrevista final a los profesores del grupo experimental (Anexo) consta de 60 ítems, 45 de los cuales se retoman de la entrevista experimental inicial y el resto 15 son de nueva elaboración. Todos se distribuyen nuevamente en las cinco categorías fijadas de las siguiente manera:

Categoría: D I (Diferencias Individuales)

Protocolo Experimental. Items: 2, 10, 11, 12, 13, 15 y 16.

Protocolo Diferido. Items: 2, 10, 11, 12, 13, 15 y 16.

Categoría L I (Limitaciones Institucionales)

Protocolo Experimental. Items: 1, 3, 4, 5, y 6.

Protocolo Diferido Items: 1, 3, 4, 5, y 6.

Categoría N T (Naturaleza de la Tarea (recursos))

Protocolo Experimental. Items: 8, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38 y 39.

Protocolo Diferido Items: 8, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38 y 39.

Categoría J P (Juicio de los Profesores)

Subcategoría J P A (Juicio sobre los alumnos)

Protocolo Experimental. Items: 14, 17, 18 y 19.

Protocolo Diferido. Items: 14, 17, 18 y 19.

Subcategoría J P C (Juicio sobre el contenido)

Protocolo Experimental. Items: 20, 21, 22, 23 y 24.

Protocolo Diferido. Items: 20, 21, 22, 23 y 24.

Categoría D D (Decisiones Didácticas)

Protocolo Experimental. Items: 7, 9, 40, 41, 42, 43, 44, y 45.

Protocolo Diferido. Items: 7, 9, 40, 41, 42, 43, 44, y 45.

Subcategoría D D P (Decisiones Didácticas Proyectadas)

Protocolo Diferido. Items: 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, y 60.

Como se observa los 45 primeros ítems son los recuperados de la entrevista inicial a los profesores del grupo experimental y se añaden, como vemos, 15 nuevos ítems que se agrupan en una nueva subcategoría: "**Decisiones didácticas proyectadas**" que tiende a recoger datos sobre las modificaciones epistemológicas que han introducido en su trabajo sobre la Plástica los profesores experimentadores, después de haber realizado la experiencia del Taller.

DESARROLLO DE LAS ENTREVISTAS

La entrevista inicial es realizada a los 24 profesores del grupo experimental al comienzo de la fase de la investigación "Curso/Seminario de Expresión Plástica", de estas 24 entrevistas vamos a considerar inicialmente 18, ya que 6 profesores no completan el "Curso Seminario de Expresión Plástica". La entrevista experimental final se desarrolla dos años después a seis profesores del grupo experimental, ya que 12 profesores cambian su situación por razones institucionales y son descartados en la

INVESTIGACIÓN SOBRE EL PROFESORADO

La influencia del profesorado en la implementación de un diseño de instrucción innovador es básico; sin embargo, quizá por la propia dificultad para realizarlo, pocos estudios lo han tenido en cuenta.

Nuestros objetivos:

- Observar la toma de decisiones de un grupo de profesorado en activo, dieciocho en un primer momento y seis al final, en el Área de Plástica, al poner en juego sus creencias y conocimientos de carácter epistemológico sobre el saber en Plástica y de carácter didáctico, tanto sobre los aspectos de

- Analizar cómo influye en la toma de decisiones (conducta o comportamiento) del profesor, es decir en su epistemología profesional, la "presencia activa" del profesorado en la elaboración, diseño y evaluación de un proyecto local innovador, Taller".

Formulada como hipótesis general de la investigación puede expresarse así: "La implantación de un cambio curricular innovador se encuentra condicionado, entre otros elementos, por los conocimientos, creencias y decisiones de los profesores. Determinar el papel del profesor para poder juzgar su influencia en el sentido más global del cambio curricular y arbitrar modelos de intervención, con implicación directa del profesor, que proporcionen este cambio, puede ayudar a facilitar su implantación y entender mejor la

Para ello es necesario controlar no solamente las decisiones mismas sino también ciertas variables que intervienen en la toma de decisiones, y esto es necesario hacerlo antes y después del desarrollo de la experiencia, es decir, ver qué proyección se ha dado en su epistemología profesional después de esta presencia activa en el Taller de Plástica implementado, no con el efecto inmediato de la experimentación, sino con un efecto diferido, a medio plazo.

En la investigación general se ha empleado una metodología básicamente cualitativa donde se combinan instrumentos que nos permiten un análisis cuantitativo en

términos de porcentajes (entrevistas estructuradas con protocolos cerrados), con instrumentos que permiten estudios mediante un análisis puramente interpretativo (grabaciones, observaciones en grupos de discusión (seminarios), producciones de los profesores en el Curso/ Seminario y diarios de clase).

Como hemos señalado, el propósito del estudio que comentamos es acceder a los conocimientos, creencias y decisiones de los profesores ante la implementación de un cambio curricular innovador (Taller).

Varias son las fuentes de obtención de datos que nos llevan a la organización definitiva de las entrevistas estructuradas con protocolo cerrado, entre otras: entrevistas estructuradas, observaciones en grupo, diario y producciones específicas:

a) Las entrevistas estructuradas fueron dos y se realizaron, con los dieciocho profesores, antes del desarrollo del curso/seminario y con seis profesores, dos años después de realizada la experiencia (que denominaremos entrevista inicial y final).

b) Las observaciones en el grupo de discusión (seminario) se realizaron en el desarrollo del Taller de formación.

c) Otro instrumento de obtención de los datos, fue un procedimiento de indagación directa como es el diario de desarrollo del Taller, donde se recogían los comentarios y opiniones de los profesores participantes.

d) Por último, se consideraron las producciones específicas durante el desarrollo del Taller de formación y el diseño final elaborados por los mismo para implementar en sus clases.

Todos los instrumentos están organizados en torno al modelo de Shavelson y Stern.

Finalmente, es necesario indicar que la búsqueda de profesorado dispuesto a realizar experiencias educativas que implique la implantación de un diseño de instrucción innovador, tiene dificultades, y ello hace que no podamos hablar de azar en la elección de los 18 profesores que participaron en la experiencia educativa.

Resultados

Recogemos en este apartado los datos más relevantes obtenidos en las entrevistas relativos al grupo experimental organizados por el sistema de categorías establecido para los dieciocho profesores del grupo.

Resultados del Protocolo Experimental

Profesorado	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
D.I.: Diferencias individuales						
a) Años de experiencia.	Entre 7 y 10	Más de 10	Más de 10	Más de 10	Entre 3 y 7	Más de 10
b) Coordinación con Profesores	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí
c) Plástica en otras Áreas.	Sí, C. Me. Lenguaje.	Sí, C. Me. Matemáticas.	No	Sí, Días Especiales.	Sí, en todas.	Sí, Inglés y Juegos.
d) Plástica personalmente	Mucho	Bastante.	Normal	Mucho	Bastante.	Bastante.
e)Plástica para sus alumnos.	Muy Importante	Importante	Importante	Importante	Importante	Importante
¿Por qué?	Los alumnos crean y se expresan libremente en Plástica.	Colabora al desarrollo integral del alumno		Alumnos que van mal en otras asignaturas y bien en Plásticas	Edad donde las posibilidades manuales son básicas	Medio de expresión que desarrolla el gusto por la limpieza, orden y estética
N.T.: Naturaleza de la Tarea. Usan						
a). Libros de Texto.	Raramente	Raramente	Frecuente	Ocasional	Frecuente	Frecuente
b). Fichas personales.	Ocasional	Raramente	Raramente	Ocasional	Frecuente	Ocasional
c). Material Taller Comercial.	Ocasional	Ocasional	Raramente	Raramente	Ocasional	Raramente
d). Material Taller Personal.	Ocasional	Ocasional	Ocasional	Raramente	Ocasional	Frecuente
e). Material Reciclado.	Raramente	Frecuente	Ocasional	Raramente	Frecuente	Ocasional
f) Actividad costumbre popular.	Ocasional	Frecuente	Ocasional	Ocasional	Frecuente	Ocasional
J.P.A.: Juicio Profesor/Alumno.						
a). La Plástica Agrada a los alumnos.	Les agrada	Les agrada	Les agrada	Les agrada	Les agrada	Le es indiferente
¿Por qué?.				Se les ve relajados cuando trabajan.	Les gusta conocer, manipular, cambiar.	
b) Conceptos plásticos que más agradan al alumno	Pintar, recortar, moldear, plastilina, barro.			Moldear, pintar, recortar.	Las pinturas, témperas, óleos.	

Profesorado	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
J.P.C: Juicio Profesor/Contenido						
a). Enseñar DM y HPS.	De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo
b). 1º DM y HPS y 2º CP.	De acuerdo	De acuerdo	Sin opinión	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo
c). DM y HPS indicador de la comprensión Plástica.	De acuerdo		De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo
d).DM y HPS superado en C.M.	De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	De acuerdo
e).CP más importante DM HPS.	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo
D.D. Decisiones Didácticas.						
a). Horas Plástica/Taller.	3 / 2,5	1 / -	3 / -	3 / 3	5 / 5	3 / -
b). Tradicional/Tecnológico	A veces	Casi nunca	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Casi nunca
c). Tradicional/espontaneista.	A veces	Casi nunca	A veces	Casi nunca	Casi nunca	A veces
d). Investigativo.	Casi siempre	Casi nunca	A veces	Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca
e) Otras formas	Actividades no dirigidas, espontáneas					Con modelo, explicar con materiales usados
f). Trabajo en grupo.	A veces	Casi siempre	A veces	A veces	Casi nunca	A veces
g). Trabajo con materiales.	Casi siempre	A veces	Casi siempre	Casi nunca	Casi siempre	Casi siempre

Abreviaturas: Destreza Manual (DM), Habilidad Psicomotriz (HPS), Conceptos Plásticos (CP), Ciclo Medio (CM), Conocimiento del Medio (C.ME).

Profesorado	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**
D.I.: Diferencias individuales						
a) Años de experiencia.	Más de 10	Más de 10	Entre 3 y 7	Más de 10	Más de 10	Entre 3 y 7
b) Coordinación con Profesores	Sí	No	Sí		No	No
c) Plástica en otras Áreas.	Sí. Figuras geométricas, cuentos.	Sí. En el ciclo Medio.	Sí. Lógica, Lenguaje y Experiencia.		Sí. Ciclo Medio.	Sí. Ciclo Medio.
d) Plástica personalmente	Normal	Normal	Normal	Normal	Bastante	Bastante
e)Plástica para sus alumnos.	Importante	Importante	Muy Importante	Importante	Importante	Importante
¿Por qué?			La consideran como un juego			Adquirir destrezas y desarrollar habilidades
N.T.: Naturaleza de la Tarea. Usan						
a). Libros de Texto.	Ocasional	Frecuente	Frecuente	Frecuente	Frecuente	Raramente
b). Fichas personales.	Frecuente	Raramente	Ocasional	Ocasional	Raramente	Frecuente
c). Material Taller Comercial.		Raramente	Ocasional	Ocasional	Raramente	Ocasional
d). Material Taller Personal.	Frecuente		Frecuente	Ocasional	Raramente	Ocasional
e). Material Reciclado.			Ocasional	Ocasional	Raramente	
f) Actividad costumbre popular.	Ocasional	Raramente	Frecuente	Ocasional	Ocasional	Ocasional
J.P.A.: Juicio Profesor/Alumno.						
a). La Plástica Agrada a los alumnos.	Les agrada	Les agrada	Les agrada	Les agrada	Les desagrada	Les agrada
¿Por qué?.			La consideran un juego			Les relaja
b) Conceptos plásticos que más agradan al alumno			Pintar, plastilina, Elaborar materiales nuevos.		Pintar, recortar.	Las técnicas, la utilización de colores y moldeados

Profesorado	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**
J.P.C: Juicio Profesor/Contenido						
a). Enseñar DM y HPS.	De acuerdo		De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo
b). 1º DM y HPS y 2º CP.	En desacuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo		De acuerdo
c). DM y HPS indicador de la comprensión Plástica.	De acuerdo		De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo
d).DM y HPS superado en C.M.	En desacuerdo		De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo
e).CP más importante DM HPS.	En desacuerdo	En desacuerdo	Sin opinión			En desacuerdo
D.D. Decisiones Didácticas.						
a). Horas Plástica/Taller.	3 / -	2 / -	5 / 3	- / -	3 / -	3 / 3
b). Tradicional/Tecnológico	Frecuente	A veces	A veces	Casi siempre	A veces	Casi nunca
c). Tradicional/espontaneista.	Casi nunca	A veces	A veces	A veces		Casi siempre
d). Investigativo.	A veces		Casi nunca	A veces		A veces
e) Otras formas	Casi nunca	Casi nunca				
f). Trabajo en grupo.	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Casi siempre	A veces	Casi siempre
g). Trabajo con materiales.	A veces		Casi siempre	Casi siempre		Casi siempre

Abreviaturas: Destreza Manual (DM), Habilidad Psicomotriz (HPS), Conceptos Plásticos (CP), Ciclo Medio (CM), Conocimiento del Medio (C.ME).

Profesorado	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**
D.I.: Diferencias individuales						
a) Años de experiencia.	Más de 10	Más de 10	Más de 10	Entre 7 y 10	Más de 10	Más de 10
b) Coordinación con Profesores	No	Sí	No	No	Sí	No
c) Plástica en otras Áreas.	Sí Ciclo Medio	Sí Ciclo Medio Lenguaje	Sí Ciclo Medio	Sí, Formas geométricas, la calle, la casa.	Sí Ciclo Medio	Sí Ciclo Medio
d) Plástica personalmente	Normal	Mucho	Bastante	Bastante	Bastante	Normal
e)Plástica para sus alumnos.	Importante	Muy Importante	Importante	Importante	Importante	Importante
¿Por qué?	Desarrolla capacidades y destrezas.	Expresión libre de los sentimientos	A través de ella se adquiere destrezas manuales			Expresan su forma de ser
N.T.: Naturaleza de la Tarea. Usan						
a). Libros de Texto.	Raramente	Ocasional	Ocasional	Raramente	Raramente	Frecuente
b). Fichas personales.	Ocasional	Ocasional	Raramente	Raramente	Ocasional	Ocasional
c). Material Taller Comercial.	Raramente	Raramente	Frecuente	Ocasional	Ocasional	Raramente
d). Material Taller Personal.	Raramente	Ocasional	Frecuente	Ocasional	Frecuente	Raramente
e). Material Reciclado.		Raramente	Frecuente	Frecuente	Ocasional	Ocasional
f) Actividad costumbre popular.	Ocasional	Raramente	Frecuente	Frecuente	Ocasional	Ocasional
J.P.A.: Juicio Profesor/Alumno.						
a). La Plástica Agrada a los alumnos.	Les agrada	Les agrada	Les agrada	Les agrada	Les agrada	Les agrada
¿Por qué?.			Libertad, falta de patrones.	es donde más relajados se encuentran.		
b) Conceptos plásticos que más agradan al alumno	Pinturas en grandes espacios	Color forma, textura, talleres de barro	Colores, buscar nuevos colores, formas, tamaños	Formas, colores, texturas.	Pintura, dibujo, collage.	

Profesorado	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**
J.P.C: Juicio Profesor/Contenido						
a). Enseñar DM y HPS.	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	
b). 1º DM y HPS y 2º CP.			De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	
c). DM y HPS indicador de la comprensión Plástica.			De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	
d).DM y HPS superado en C.M.		En desacuerdo		En desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo
e).CP más importante DM HPS.		De acuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo
D.D. Decisiones Didácticas.						
a). Horas Plástica/Taller.	3 / -	3 / -	2 / 2	2 / 2	3 / -	2 / -
b). Tradicional/Tecnológico		A veces	Casi siempre	Casi siempre	Casi nunca	Casi nunca
c). Tradicional/espontaneista.		A veces	A veces	A veces	Casi nunca	Casi nunca
d). Investigativo.		A veces	A veces	Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca
e) Otras formas						
f). Trabajo en grupo.	Casi siempre	A veces	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre
g). Trabajo con materiales.	Casi siempre	A veces	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	A veces

Abreviaturas: Destreza Manual (DM), Habilidad Psicomotriz (HPS), Conceptos Plásticos (CP), Ciclo Medio (CM), Conocimiento del Medio (C.ME.).

Resultados del Protocolo Diferido

Los seis profesores entrevistado dos años después de realizada la experiecia corresponden tres al colegio de Playa Honda y otros tres al colegio de Argana Alta y su correspondencia con los códigos establecidos en protocolo experimental es el siguiente:

Protocolo experimental: (3); (4); (5); (8); (9); y (10).
Protocolo diferido: (2); (1); (3); (4); (5); y (6).

Profesorado	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
D.I.: Diferencias individuales						
a) Años de experiencia.	Más de 10	Más de 10	Entre 3 y 7	Más de 10	Entre 3 y 7	Más de 10
b) Coordinación con Profesores	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí
c) Plástica en otras Áreas.	Sí, en todas las áreas.	Sí, C. Me., Lengua y Matemáticas	Sí, todas las áreas	Sí, Lenguaje y Matemáticas	Sí, C. Me., Lengua y Matemáticas	Sí, Lengua Matemáticas, y otras
d) Plástica personalmente	Bastante	Bastante	Bastante	Bastante	Bastante	Bastante
e)Plástica para sus alumnos.	Importante	Importante	Importante	Importante	Importante	Importante
¿Por qué?	Desarrolla creatividad, imaginación		Desarrolla creatividad, imaginación	La educación debe ser integral		La educación debe ser integral
N.T.: Naturaleza de la Tarea. Usan						
a). Libros de Texto.	Ocasional	Raramente	Ocasional	Raramente	Raramente	Raramente
b). Fichas personales.	Ocasional	Frecuente	Ocasional	Ocasional	Frecuente	Ocasional
c). Material Taller Comercial.	Ocasional	Frecuente	Ocasional	Raramente	Frecuente	Raramente
d). Material Taller Personal.	Raramente	Frecuente	Raramente	Frecuente	Frecuente	Frecuente
e) Material Reciclado.	Frecuente	Frecuente	Frecuente	Raramente	Frecuente	Raramente
f) Actividad costumbre popular.	Ocasional	Frecuente	Ocasional	Ocasional	Frecuente	Ocasional
J.P.A.: Juicio Profesor/Alumno.						
a). La Plástica Agrada a los alumnos.	Les agrada	Les agrada	Les agrada	Les agrada	Les agrada	Les agrada
¿Por qué?.	Se relajan, se sienten identificados en su trabajo		Sirve para relajarse y les gusta su trabajo	Relajarse y expresar su creatividad		Se relajan y son creativos
b) Conceptos plásticos que más agradan al alumno	Esgrafiado Espargido vaciado		Vaciado Esgrafiado	Los colores		Colores y mezclas
J.P.C: Juicio Profesor/Contenido						
a). Enseñar DM y HPS.	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo
b). 1º DM y HPS y 2º CP.	Sin opinión	De acuerdo	Sin opinión	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo
c). DM y HPS indicador de la comprensión Plástica.	De acuerdo	Sin opinión	De acuerdo	En desacuerdo	Sin opinión	En desacuerdo
d).DM y HPS superado en C.M.	En desacuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo
e).CP más importante DM HPS.	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo

Profesorado	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
D.D. Decisiones Didácticas.						
a). Horas Plástica/Taller.	Siempre	- / 2	Siempre	2 / 2	-/ 2	2 / 2
b). Tradicional/Tecnológico		A veces		Casi siempre	A veces	Casi siempre
c). Tradicional/espontaneista.	A veces	Casi nunca	A veces	A veces	Casi nunca	A veces
d). Investigativo.	Casi siempre	A veces	Casi siempre	Casi siempre	A veces	Casi siempre
e). Otras Formas						
f). Trabajo en grupo.	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	A veces	Casi siempre	A veces
g). Trabajo con materiales.	A veces	Casi siempre	A veces	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre
D.D.P. Decisión D. Proyectada						
a). Compartir la experiencia. Finalidad.	Sí, Participan sin convencimiento y se convencen finalmente.	Sí, emplear actividades comunes en la clase.	Sí, animarles a participar en este estilo de trabajo para la plática.	Sí, llevar a cabo un taller conjuntamente.	Sí, intercambiar y desarrollar actividades comunes en las clases.	Sí, trabajar conjuntamente la Plástica desde la perspectiva de taller.
b). Seguir aplicando el Taller. ¿por qué?.	Sí Sentirse a gusto y segura.	Sí El interés de los alumnos.	Sí Estar segura y motivada.	Sí La sensación de efectividad del trabajo.	Sí El entusiasmo e interés de los alumnos.	Sí La efectividad y seguridad del trabajo
c) Más tiempo para Plástica	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí
d) Más actividades de Plástica	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No
e) Coordinar con otras Áreas.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
f) Utilizar en otras Áreas.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Sentido	Motivar al alumno	Aclarar conceptos, representar problemas	Motivar al alumno		Facilitar la comprensión de conceptos y presentar situaciones problema	
Y razones	En matemáticas se trabaja mejor		En matemáticas facilita la comprensión			
g) Diferencias antes y después de la Experiencia Plástica.	Continuo con el mismo estilo pero mejorado.	Aplico otros recursos y actividades nuevas.	Continuo trabajándola como anteriormente pero con recursos y actividades nuevas.		Con nuevos procedimientos y nuevas actividades.	

Abreviaturas: Destreza Manual (DM), Habilidad Psicomotriz (HPS), Conceptos Plásticos (CP), Ciclo Medio (CM) Conocimiento del Medio (C.ME.).

Resultados: protocolo experimental y diferido

Recogemos a continuación, desde la página 84 a la 95, los resultados completos obtenidos en la entrevista a los dieciocho profesores del grupo experimenta, organizada por el sistema de categorías establecidas.

Igualmente, presentamos, desde la página 96 a la página 102, los resultados completos obtenidos en la entrevista realizada a los seis profesores del grupo experimental que continuaron implicados en la experiencia desarrollada.

Categoría: Diferencias Individuales (DI). Protocolo Experimental

Profesorado	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Años de docencia	Entre 7 y 10	Más de 10	Más de 10	Más de 10	Entre 3 y 7	Más de 10	Más de 10	Más de 10	Entre 3 y 7
10. Coordinación	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí
11. Utilizar la Plástica en otras Áreas	Sí. Conocimiento del Medio. Lenguaje.	Sí Conocimiento del Medio. Matemáticas.	No	Sí Días especiales.	Sí, en todas	Sí Inglés y juegos.	Sí Figuras geométricas, cuentos	Sí En el Ciclo Medio.	Sí Lógica, Lenguaje y Experiencia.
12. Agradar la Plástica Personalmente	Mucho.	Bastante.	Normal	Mucho.	Bastante.	Bastante	Normal	Normal	Normal
13. La Plástica para sus alumnos **¿Por qué?**	Muy importante. Los alumnos crean y se expresan libremente en Plástica.	Importante. Colabora al desarrollo integral del alumno.	Importante	Importante. Alumnos que van mal en otras asignaturas y muy bien en Plástica.	Importante. Edad donde las posibilidades manuales son básicas.	Importante. Medio de expresión que desarrolla el gusto por la limpieza, orden y estética	Importante.	Importante.	Muy importante. La consideran como un juego.
15. Agradar los ejercicios de Plástica Personalmente	Mucho	Bastante.	Normal	Bastante.	Bastante.	Bastante	Normal.	Normal.	Normal
16. Los Ejercicios de Plástica para sus alumnos. **¿Por qué?**	Importante. A los alumnos entre los 6 y 8 años les gusta manifestarse libremente	Importante.	Poco importantes	Importante. Es una forma de expresión.	Importante	Importante.	Poco importante.	Importante.	Muy importante.
Observaciones									

Categoría: Diferencias Individuales (DI). Protocolo Experimental

Profesorado	10	11	12	13	14	15	16	17	18
2. Años de docencia	Más de 10	Más de 10	Entre 3 y 7	Más de 10	Más de 10	Más de 10	Entre 7 y10	Más de 10	Más de 10
10. Coordinación		No	No	No	Sí	No	No	Sí	No
11. Utilizar la Plástica en otras Áreas		Sí Ciclo Medio.	Sí Ciclo Medio.	Sí Ciclo Medio.	Sí Ciclo Medio. Lenguaje.	Sí Ciclo Medio.	Sí Formas geométricas, la calle, la casa	Sí Ciclo Medio.	Sí Ciclo Medio.
12. Agradar la Plástica Personalmente	Normal	Bastante	Bastante.	Normal	Mucho.	Bastante	Bastante	Bastante	Normal
13. La Plástica para sus alumnos **¿Por qué?**	Importante	Importante	Importante Adquirir destrezas y desarrollar habilidades.	Importante. Desarrolla capacidades y destrezas	Muy importante. Expresión libre de los sentimientos.	Importante. A través de ella se adquiere destrezas manuales.	Importante	Importante	Importante. Expresan su forma de ser.
15. Agradar los ejercicios de Plástica Personalmente	Bastante	Bastante	Bastante	Normal	Bastante	Bastante	Mucho.	Normal	Normal
16. Los Ejercicios de Plástica para sus alumnos. **¿Por qué?**	Importante Colaboran al buen desarrollo de la materia.	Importante	Importante. Conocer conceptos y llevarlos a la práctica.		Importante. Nos muestra su desarrollo personal y comprensión de conceptos.	Importante	Importante	Poco importante.	Importante.
Observaciones									

Categoría: Limitaciones Institucionales (L.I.). Protocolo experimental

Profesorado	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Colegio y Curso	Capellanía 1º Nivel del Primer Ciclo.	Capellanía 2º Nivel del Segundo Ciclo.	Playa Honda 6º Nivel de Segunda Etapa	Playa Honda 2º Nivel del 2º Ciclo de Primaria.	Playa Honda Preescolar.	Playa Honda 2º Nivel del 2º Ciclo de Primaria.	Playa Honda 1º Nivel del 2º Ciclo de Primaria.	Argana Alta 2º Nivel del 1º Ciclo.	Argana Alta Preescolar.
3. Tipo de Centro	Público	Público	Público	Público	Público	Público	Público	Público	Público
4. Zona del Centro	Urbana	Urbana	Urbana-rural.	Urbana-rural	Urbana-rural	Urbana-rural	Urbana-rural	Suburbana	Suburbana
5. Unidades	Más de 24.	Más de 24.	Más de 24.	Más de 24.	Entre 17 y24.	Entre 17 y24.	Más de 24	Entre 17 y24.	Entre 17 y24.
6. Nivel sociocultural de los padres.	Medio alto.	Medio alto.	Medio.	Medio.	Medio.	Medio.	Medio.	Medio Bajo.	Medio Bajo.
Observaciones									

Categoría: Limitaciones Institucionales (LI.) Protocolo experimental

Profesorado	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1. Colegio y Curso	Argana Alta 4º/5º de Primaria.	Argana Alta. 1º del 2º Ciclo de Primaria.	Guenia. 1º del Primer Ciclo de Primaria	Guenia. 2º del Primer Ciclo de Primaria	Guenia. 1º del Segundo Ciclo de Primaria	Los Valles. 2º Ciclo de Primaria.	Los Valles. Infantil y Primer Ciclo de Primaria.	Generalísimo Franco. 1º del Primer Ciclo	Generalísimo Franco. 1º y 3º Ciclo.
3. Tipo de Centro	Público.	Público.	Público.	Público.	Público.	Público.	Público.	Público.	Público.
4. Zona del Centro	Suburbana.	Suburbana.	Rural.	Rural.	Rural.	Rural.	Rural.	Urbana.	Urbana.
5. Unidades	Entre 17 y 24	Más de 24	Entre 9 y 16	Entre 9 y 16	Entre 9 y 16	Menos de 9	Menos de 9	Entre 17 y 24	Entre 17 y 24
6. Nivel sociocultural de los padres.	Medio Bajo.	Medio Bajo.	Medio Bajo.	Medio Bajo.	Medio Bajo.	Medio Alto.	Medio Alto.	Medio.	Medio.
Observaciones									

Categoría: Naturaleza de la Tarea (N.T.). Protocolo experimental

Profesorado	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Textos para Plástica. (Títulos)			Santillana	Santillana		Santillana	Santillana	Anaya	
25. Uso de libros	Raramente	Raramente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Frecuentemente	Frecuentemente
26. Otros Textos.	Ocasionalmente	Raramente	Ocasionalmente		Ocasionalmente	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Frecuentemente
27. Textos locales.	Ocasionalmente	Raramente	Raramente	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Raramente	Frecuentemente
28. Fichas Indi. Locales.	Ocasionalmente	Raramente	Raramente	Ocasionalmente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Raramente	Frecuentemente
29. Fichas Indi. Personales.	Ocasionalmente	Raramente	Raramente	Ocasionalmente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Frecuentemente	Raramente	Ocasionalmente
30. Fichas Comercializadas.	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Raramente	Ocasionalmente	Raramente	Raramente	Ocasionalmente	Raramente	Ocasionalmente
31. Materiales Taller Comerc.	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Raramente	Raramente	Ocasionalmente	Raramente		Raramente	Frecuentemente
32. Material Taller Locales	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Raramente	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Raramente		Raramente	Ocasionalmente
33. Material Taller Personal	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Raramente	Ocasionalmente	Frecuentemente	Frecuentemente		Frecuentemente
34. Taller Adecuación Soporte/utensil		Frecuentemente	Ocasionalmente	Raramente	Ocasionalmente	Frecuentemente			Frecuentemente
35. Material manufacturado	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Raramente	Raramente	Ocasionalmente	Ocasionalmente			Frecuentemente
36. Material reciclado M. Industrial.	Raramente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Raramente	Ocasionalmente	Ocasionalmente			Raramente
37. Material reciclado M. Natural.	Raramente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Raramente	Frecuentemente	Ocasionalmente			Ocasionalmente
38. Actividades Costumbres Populares.	Ocasionalmente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Raramente	Frecuentemente
39. Actividades Fechas Señalad	Ocasionalmente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Frecuentemente	Frecuentemente	Frecuentemente
Observaciones									

Categoría: Naturaleza de la Tarea (N.T.). Protocolo experimental

Profesorado	10	11	12	13	14	15	16	17	18
8. Textos para Plástica. (Títulos)		Anaya							Anaya
25. Uso de libros	Frecuentemente	Frecuentemente	Raramente	Raramente	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Raramente	Raramente	Frecuentemente
26. Otros Textos.	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Raramente	Raramente	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Ocasionalmente
27. Textos locales.	Ocasionalmente	Raramente	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Raramente	Ocasionalmente	Raramente	Ocasionalmente	Raramente
28. Fichas Indi. Locales.	Ocasionalmente	Raramente	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Raramente	Raramente	Raramente	Ocasionalmente	
29. Fichas Indi. Personales.	Ocasionalmente	Raramente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Raramente	Raramente	Ocasionalmente	Ocasionalmente
30. Fichas Co-mercializadas.	Ocasionalmente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Raramente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Raramente
31. Materiales Taller Comerc.	Ocasionalmente	Raramente	Ocasionalmente	Raramente	Raramente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Raramente
32. Material Taller Locales	Ocasionalmente	Raramente	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente	Raramente
33. Material Taller Personal	Raramente	Raramente	Ocasionalmente	Raramente	Ocasionalmente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Frecuentemente	Raramente
34. Taller Adecuación soporte/utensil	Frecuentemente	Raramente	Ocasionalmente		Ocasionalmente	Frecuentemente	Frecuentemente		Ocasionalmente
35. Material manufacturado	Raramente	Raramente			Raramente	Frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Raramente
36. Material reciclado M. Industrial.	Raramente	Raramente			Ocasionalmente	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Raramente
37. Material reciclado M. Natural.	Ocasionalmente	Raramente			Raramente	Frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Ocasionalmente
38. Actividades Costumbres Populares.	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Raramente	Frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Ocasionalmente
39. Actividades Fechas Señalad	Frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Frecuentemente	Frecuentemente	Frecuentemente	Ocasionalmente
Observaciones									

Categoría: Juicio de los profesores (JP). Protocolo experimental.
Subcategoría Juicio sobre los alumnos (JPA)

Profesorado	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14. Considera la Plástica para los alumnos como una materia del currículo que: **¿Por qué?**	Les agrada	Les agrada	Les agrada	Les agrada Se les ve relajados cuando trabajan.	Les agrada. Les gusta conocer, manipular, cambiar.	Le es indiferente	Les agrada	Les agrada	Les agrada La consideran como un juego.
17. Considera que los ejercicios sobre conceptos plástico a sus alumnos les: **¿Por qué?**	Le es indiferente.	Les agrada	Le es indiferente.	Le es indiferente.	Les agrada	Le es indiferente.		Les agrada	Les agrada
18. Señalar conceptos plásticos que más agradan a sus alumnos.	Pintar, recortar, manuales, moldear plastilina, barro.			Moldear, pintar, recortar	Las pinturas. Témperas, óleos,				Pintar, plastilina, elaboración de materiales nuevos.
19. Señalar conceptos plásticos que menos agradan a sus alumnos.									
Observaciones									

Categoría: Juicio de los profesores (JP). Protocolo experimental
Subcategoría Juicio sobre los alumnos (JPA)

Profesorado	10	11	12	13	14	15	16	17	18
14. Considera la Plástica para los alumnos como una materia del currículo que: **¿Por qué?**	Les agrada	Les desagrada.	Les agrada (Les Relaja)	Les agrada	Les agrada	Les agrada Libertad, falta de patrones.	Les agrada Porque es donde más relajados se encuentran.	Les agrada	Les agrada
17. Considera que los ejercicios sobre conceptos plástico a sus alumnos les: **¿Por qué?**		Les agrada	Les agrada Trabajar sobre conceptos plásticos.		Les agrada	Les agrada Una vez adquiridos los conceptos tienen facilidad para plasmarlos.	Les agrada Aprenden nuevas técnicas.	Les agrada	Les agrada
18. Señalar conceptos plásticos que más agradan a sus alumnos.		Pintar, recortar,	Las técnicas, la utilización de colores, los modelados,	Pinturas en grandes espacios	Color forma, textura, talleres de barro,	Los colores. Buscar nuevos colores, formas, tamaños,	Formas, colores, texturas.	Pintura, dibujo, Collage,	
19. Señalar conceptos plásticos que menos agradan a sus alumnos.				Realizar dibujos, recortarlos,					
Observaciones									

Categoría: Juicio de los profesores (JP). Protocolo experimental.
Subcategoría Juicio sobre el contenido (JPC)

Profesorado	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20. Enseñar destrezas manuales y Habilidades Psicomotrices.	De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo		De acuerdo
21.Nivel de Destreza Manual y Habilidad Psicomotriz es indicador de Comprensión Plástica.	De acuerdo		De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo		De acuerdo
22. Ejercicios de Destreza Manual y Habilidad Psicomotriz superados en el Ciclo Medio	De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo		De acuerdo
23. Actividades con conceptos Plásticos más importante que Destrezas Manuales y Habilidades Psicomotrices	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	Sin opinión
24. Primero Destrezas Manuales y Habilidades Psicomotrices y después Actividades con conceptos Plásticos.	De acuerdo	De acuerdo	Sin opinión.	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	En desacuerdo
Observaciones									

Categoría: Juicio de los profesores (JP). Protocolo experimental
Subcategoría Juicio sobre el contenido (JPC)

Profesorado	10	11	12	13	14	15	16	17	18
20. Enseñar destrezas manuales y Habilidades Psicomotrices.	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	
21.Nivel de Destreza Manual y Habilidad Psicomotriz es indicador de Comprensión Plástica.	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo			De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	
22. Ejercicios de Destreza Manual y Habilidad Psicomotriz superados en el Ciclo Medio	De acuerdo		De acuerdo		En desacuerdo		En desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo
23. Actividades con conceptos Plásticos más importante que Destrezas Manuales y Habilidades Psicomotrices			En desacuerdo		De acuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo
24. Primero Destrezas Manuales y Habilidades Psicomotrices y después Actividades con conceptos Plásticos.	De acuerdo		De acuerdo			De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	
Observaciones									

Categoría Decisiones Didácticas (DD). Protocolo experimental

Profesorado	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Núm. horas semana a Plást.	3	1	3	3	5	3	3	2	5
9. Núm. horas semana Taller	2,5			3	5				3
40. Propone Problemas y actividades similares.	A veces	Casi nunca	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Casi nunca	Frecuentemente	A veces	A veces
41.Observación descubrimiento y explicación de procedimientos incorrectos	A veces	Casi nunca	A veces	Casi nunca	Casi nunca	A veces	Casi nunca	A veces	A veces
42. Trabajo en pequeños grupos y ayuda a los de dificultades.	A veces	Casi siempre	A veces	A veces	Casi nunca	A veces	Casi nunca	A veces	Casi siempre
43. Trabajo con materiales concretos y adecuados	Casi siempre	A veces	Casi siempre	Casi nunca	Casi siempre	Casi siempre	A veces		Casi siempre
44. Investigan con materiales concretos en pequeños grupos/puesta en común y planificación.	Casi siempre	Casi nunca	A veces	Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca	A veces		Casi nunca
45. Otras formas	Actividades no dirigidas, espontáneas					Enseñar un modelo, explicar con materiales usados	Casi nuca	Casi nunca	
Observaciones									

Categoría Decisiones Didácticas (DD). Protocolo experimental

Profesorado	10	11	12	13	14	15	16	17	18
7. Núm. horas semana a Plást.		3	3	3	3	2	2	3	2
9. Núm. horas semana Taller			3		Sin cuantificar	2	2		
40. Propone Problemas y actividades similares.	Casi siempre	A veces	Casi nunca		A veces	Casi siempre	Casi siempre	Casi nunca	Casi nunca
41.Observación descubrimiento y explicación de procedimientos incorrectos	A veces		Casi siempre		A veces	A veces	A veces	Casi nunca	Casi nunca
42. Trabajo en pequeños grupos y ayuda a los de dificultades.	Casi siempre	A veces	Casi siempre	Casi siempre	A veces	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	Casi nunca
43. Trabajo con materiales concretos y adecuados	Casi siempre		Casi siempre	Casi siempre	A veces	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	A veces
44. Investigan con materiales concretos en pequeños grupos/puesta en común y planificación.	A veces		A veces		A veces	A veces	Casi nunca	Casi nunca	Casi nunca
45. Otras formas									
Observaciones									

Categoría: Diferencias Individuales (DI). Protocolo diferido

Profesorado	1	2	3	4	5	6
2. Años de docencia	Más de 10	Más de 10	Entre 3 y 7	Más de 10	Entre 3 y 7	Más de 10
10. Coordinación	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí
11. Utilizar la Plástica en otras Áreas	Sí, en todas las áreas.	Si, en Conocimiento del Medio, Lengua y Matemáticas	Sí, en todas las áreas	Sí, en Lenguaje y Matemáticas.	Si, en Conocimiento del Medio, Lengua y Matemáticas	Si, en Lengua, Matemáticas y otras.
12. Agradar la Plástica Personalmente	Bastante	Bastante	Bastante	Bastante	Bastante	Bastante
13. La Plástica para sus alumnos **¿Por qué?**	Importante. Desarrolla la creatividad e imaginación.	Importante.	Importante. Desarrolla la creatividad e imaginación.	Importante. La educación debe ser integral.	Importante.	Importante. La educación debe ser integral.
15. Agradar los ejercicios de Plástica Personalmente	Bastante	Bastante	Bastante	Mucho	Bastante	Mucho
16. Los Ejercicios de Plástica para sus alumnos. **¿Por qué?**	Importante. Conocer mejor las artes Plásticas.	Poco importante. Son aún muy pequeños.	Importante. Conocen mejor la Plástica.	Importante. Trabajan conceptos como formas, puntos,	Poco importante. Son pequeños y no pueden decidir.	Importante , por los trabajos que se desarrollan.
Observaciones						

Categoría: Limitaciones Institucionales (L.I.). Protocolo diferido

Profesorado	1	2	3	4	5	6
1. Colegio y Curso	Playa Honda Ed. Infantil	Playa Honda 1º año de 1º Ciclo	Playa Honda Ed. Infantil	Argana Alta 1º año del 3º Ciclo	Argana Alta 2º año del 1º Ciclo	Argana Alta 2º año del 3º Ciclo
3. Tipo de Centro	Público	Público	Público	Público	Público	Público
4. Zona del Centro	Suburbana	Suburbana	Suburbana	Rural	Rural	Rural
5. Unidades		Más de 24		Entre 17 y 24	Entre 17 y 24	Entre 17 y 24
6. Nivel sociocultural de los padres.	Medio	Medio	Medio	Medio bajo	Medio bajo	Medio bajo
Observaciones						

Categoría: Naturaleza de la Tarea (N.T.). Protocolo diferido

Profesorado	1	2	3	4	5	6
8. Textos para Plástica. (Títulos)						
25. Uso de libros	Ocasionalmente	Raramente	Ocasionalmente	Raramente	Raramente	Raramente
26. Otros Textos.	Ocasionalmente	Raramente	Ocasionalmente	Raramente	Raramente	Raramente
27. Textos locales.	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Ocasionalmente
28. Fichas Indi. Locales.	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Ocasionalmente
29. Fichas Indi. Personales.	Ocasionalmente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Frecuentemente	Ocasionalmente
30. Fichas Co-mercializadas.	Ocasionalmente	Raramente	Ocasionalmente	Raramente	Raramente	Raramente
31. Materiales Taller Comerc.	Ocasionalmente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Raramente	Frecuentemente	Raramente
32. Material Taller Locales	Frecuentemente	Ocasionalmente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Ocasionalmente
33. Material Taller Personal	Raramente	Frecuentemente	Raramente	Frecuentemente	Frecuentemente	Frecuentemente
34. Taller Adecuación soporte/utensil		Frecuentemente		Frecuentemente	Frecuentemente	Frecuentemente
35. Material manufacturado	Frecuentemente	Frecuentemente	Frecuentemente	Raramente	Frecuentemente	Raramente
36. Material reciclado M. Industrial.	Frecuentemente	Frecuentemente	Frecuentemente	Raramente	Frecuentemente	Raramente
37. Material reciclado M. Natural.	Frecuentemente	Frecuentemente	Frecuentemente	Raramente	Frecuentemente	Raramente
38. Actividades Costumbres Populares.	Ocasionalmente	Frecuentemente	Ocasionalmente	Ocasionalmente	Frecuentemente	Ocasionalmente
39. Actividades Fechas Señalad	Frecuentemente	Frecuentemente	Frecuentemente	Frecuentemente	Frecuentemente	Frecuentemente
Observaciones						

Categoría: Juicio de los profesores (JP). Protocolo diferido.
Subcategoría Juicio sobre los alumnos (JPA)

Profesorado	1	2	3	4	5	6
14. Considera la Plástica para los alumnos como una materia del currículo que: **¿Por qué?**	Les agrada Se relajan y se sienten identificado en su trabajo	Les agrada	Les agrada Les sirve para relajarse y les gusta su trabajo.	Les agrada Relajarse y expresar su creatividad.	Les agrada	Les agrada Se relajan y son creativos.
17. Considera que los ejercicios sobre conceptos plástico a sus alumnos les: **¿Por qué?**	Les agrada Estimular el trabajo y aprender nuevas técnicas.	No se realizan	Les agrada Aprender nuevas técnicas y motivar el trabajo.	Les agrada Si presenta de forma atractiva y lúdica.	No se desarrollan.	Les agrada Si se trabaja mediante juegos.
18. Señalar conceptos plásticos que más agradan a sus alumnos.	Esgrafiado Esparcido vaciado		Vaciado esgrafiado	Los colores		Colores y mezclas
19. Señalar conceptos plásticos que menos agradan a sus alumnos.	Picado		Picado	La línea		La línea
Observaciones						

Categoría: Juicio de los profesores (JP). Protocolo diferido
Subcategoría Juicio sobre el contenido (JPC)

Profesorado	1	2	3	4	5	6
20. Enseñar destrezas manuales y Habilidades Psicomotrices	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo
21.Nivel de Destreza Manual y Habilidad Psicomotriz es indicador de Comprensión Plástica	De acuerdo	Sin opinión	De acuerdo	En desacuerdo	Sin opinión	En desacuerdo
22. Ejercicios de Destreza Manual y Habilidad Psicomotriz superados en el Ciclo Medio	En desacuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo
23. Actividades con conceptos Plásticos más importante que Destrezas Manuales y Habilidades Psicomotrices	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo	En desacuerdo
24. Primero Destrezas Manuales y Habilidades Psicomotrices y despues Actividades con conceptos Plásticos.	Sin opinión	De acuerdo	Sin opinión	De acuerdo	De acuerdo	De acuerdo
Observaciones						

Categoría Decisiones Didácticas (DD). Protocolo diferido

Profesorado	1	2	3	4	5	6
7. Núm. horas semana a Plást.	En todas las áreas, siempre.		En todas las áreas, siempre.	2		2
9. Núm. horas semana Taller		2		2	2	2
40. Propone Problemas y actividades similares.		A veces		Casi siempre	A veces	Casi siempre
41.Observación descubrimiento y explicación de procedimientos incorrectos	A veces	Casi nunca	A veces	A veces	Casi nunca	A veces
42. Trabajo en pequeños grupos y ayuda a los de dificultades.	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre	A veces	Casi siempre	A veces
43. Trabajo con materiales concretos y adecuados	A veces	Casi siempre	A veces	Casi siempre	Casi siempre	Casi siempre
44. Investigan con materiales concretos en pequeños grupos/puesta en común y planificación.	Casi siempre	A veces	Casi siempre	Casi siempre	A veces	Casi siempre
45. Otras formas						
Observaciones						

Categoría Decisiones Didácticas (DD). Protocolo diferido
Subcategoría Decisiones Didácticas Proyectadas (DDP)

Profesorado	1	2	3	4	5	6
46. Comentar la experiencia con otros compañeros. Finalidad.	Sí, Participan sin convencimiento y se convencen finalmente.	Sí, emplear actividades comunes en la clase.	Sí, animarles a participar en este estilo de trabajo para la Plástica.	Sí, llevar a cabo un taller conjuntamente.	Sí, intercambiar y desarrollar actividades comunes en las clases.	Sí, Trabajar conjuntamente la Plástica desde la perspectiva de taller.
47.¿Seguiste aplicando los procedimientos A.?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
48. Razones del Sí	Sentirse a gusto y segura.	El interés de los alumnos.	Estar segura y motivada.	La sensación de efectividad del trabajo.	El entusiasmo e interés de los alumnos.	La efectividad y seguridad del trabajo.
49. Razones del No						
50. Mayor preocupac después de experiencia	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí
51.Más tiempoPlástica	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí
52. Preocupación por alumnos con dificultad	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí
53. Poner más actividades de Plástica	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No
54. Orientar a los alumnos	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
55. Coordinar con otras Áreas.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
56. Utilizar la Plástica para otras Áreas	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
57. En que sentido utilizas la Plástica en otras Áreas	Motivar al alumno	Aclarar conceptos Representar problemas.	Motivación del alumno		Facilitar la comprensión de conceptos y presentar situaciones problemas	
58. Razones para utilizar la Plástica en otras Áreas.	En Matemáticas, se trabaja mejor.		En Matemáticas facilita la comprensión.			
59. Otras razones.						
60. Diferencias en tus clase de plástica antes y después de la experiencia	Continúo con el mismo estilo pero mejorado.	Aplico otros recursos y actividades nuevas	Continúo trabajándola como anteriormente pero con recursos y actividades nuevas.		Con nuevos procedimientos y nuevas actividades.	
Observaciones						

Referencias Bibliográficas

CALDERHEAD, J. (1984). *Teachers' Classroom Decision-Making*. London: Holt, Rinehart and Winston.

CALDERHEAD, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En Vilar Angulo, L.M. *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Marfil. Alcoy, pp. 21-37.

CLARK, C. M. y PETERSON, P. L. (1986). Teachers' thought processes. En Wittrock, M.C. (Ed.): *The Handbook of Research on Teaching*. New York. Macmillan. Traducido en parte al castellano. 1989. La investigación de la enseñanza, vol. 1, 2 y 3. Paidós y M.E.C. Barcelona.

HALKES R. y OLSON, J. K. (Ed.) (1984). *Teacher Thinking*. Lisse, Netherlands: Swets and Zeitlinge.

MARCELO, C. (1987). *El pensamiento del profesor.* CEAC. Barcelona.

McCLELLAND, W.A (1968). *The Process of Effecting Change*. V.A. Human Resources Research Office, pp. 32-68. Alexandria.

PAJARES, (1992). Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research.* Vol. 62, 3, pp. 307-332.

RACHLIN, S. (1989). The research Agenda in Algebra: A curriculum development perspective. En Wagner, S. y Kieran, C. (Eds): *Research issues in the learning and teaching of algebra.* N.C.T.M. Laurence Erlbaum Associates. Reston. Virginia.

ROMBERG, T. y PRICE, G. (1983). Curriculum implementation and staff development as culture change. En Griffin, G. (Ed): *Staff Development: Eighty-Second Yearbook of the National Society for the Study of Education*. University of Chicago, pp. 154-184.

SHAVELSON, R. y STERN, P. (1981). Research on teachers pedagogical thoughts, judgements, decisions and behavior. *Review of Educational Research. v. 51, núm. 4*, pp. 455-498. Traducido al castellano, Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Akal. Madrid. pp. 372-419.

SHULMAN, L.S. y ELSTEIN, A. S. (1975). Studies of Problem-solving judgement and decision-making: implications for educational research. En Kerlinger, F. N. (Ed.) *Review of Research in Education, 3,* Itasca, Illinois: Peacock.

I.3. ACTITUDES DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA HACIA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICO/PLÁSTICA

I.3.1. CUESTIONARIOS (TEST DE ACTITUDES)

Núm. Alumno……. Curso……

Colegio…… Fecha de Nacimiento……

Sexo……. Núm. de hermanos sin contarte tú……....

Pon una cruz según los estudios de tus padres:

Padre: Sin estudios ÿ Primarios ÿ Bachillerato ÿ Universitarios ÿ

Madre: Sin estudios ÿ Primarios ÿ Bachillerato ÿ Universitarios ÿ

¿Has necesitado ayuda especial para la Plástica ?

Sí, frecuentemente ÿ Alguna vez ÿ No, nunca o casi nunca ÿ

Pon una cruz según la respuesta elegida	SI	NO	NO OPINA
1.- Me siento poco seguro cuando realizo Plástica.		ÿ	ÿ ÿ
2.- En clase de Plástica me saldría del aula.		ÿ	ÿ ÿ
3.- Procuro guardar bien mis materiales de Plástica.		ÿ	ÿ ÿ
4.- Cuando realizo Plástica me olvido de ir a jugar.		ÿ	ÿ ÿ
5.- La Plástica es más difícil para mí que para mis demás compañeros.		ÿ	ÿ ÿ
6.- Yo siento de verdad la Plástica.		ÿ	ÿ ÿ
7.- Me divierten las clases de Plástica.		ÿ	ÿ ÿ
8.- Las clases de Plástica duran mucho tiempo.		ÿ	ÿ ÿ
9.- Daría dinero a un amigo para que me hiciera los trabajos de Plástica.		ÿ	ÿ ÿ
10.- No me interesa la Plástica.		ÿ	ÿ ÿ
11.- Me alegro cuando no hay clase de Plástica.		ÿ	ÿ ÿ
12.- El conocimiento de la Plástica no es necesario para la mayoría de los trabajos.		ÿ	ÿ ÿ

	SI	NO	NO OPINA
13.- Estoy dispuesto a hacer muchos trabajos de Plástica.	ÿ	ÿ	ÿ
14.- Si pudiera quitar alguna clase, sería la de Plástica.	ÿ	ÿ	ÿ
15.- Me siento mal cuando pienso en la Plástica.	ÿ	ÿ	ÿ
16.- El estudio de la Plástica es muy importante para mi vida.	ÿ	ÿ	ÿ
17.- Sé muy poco sobre Plástica y ejercicios artísticos.	ÿ	ÿ	ÿ
18.- Todos los días pienso en saber más Plástica.	ÿ	ÿ	ÿ
19.- Me gusta hacer trabajos manuales y ejercicios de Plástica .	ÿ	ÿ	ÿ
20.- Los colegios no deben trabajar la Plástica.	ÿ	ÿ	ÿ
21.- Tengo que dedicar mucho tiempo para los trabajos de Plástica.	ÿ	ÿ	ÿ
22.- La Plástica no sirve para nada.	ÿ	ÿ	ÿ
23.- Mis padres quieren que sepa realizar la Plástica.	ÿ	ÿ	ÿ
24.- Muchas personas usan la Plástica en su vida diaria	ÿ	ÿ	ÿ
25.- La Plástica es aprender a realizar dibujos y trabajos manuales para luego repetir ejercicios aburridos.	ÿ	ÿ	ÿ

I.3.2. ESTUDIOS SOBRE ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICO/PLÁSTICA

La mayor parte de las investigaciones en Educación se han centrado prioritariamente en el dominio cognitivo, por el contrario, el ámbito afectivo ha estado tradicionalmente relegado a un segundo plano. Sin embargo, cada vez existe una mayor conciencia de la influencia de los aspectos afectivos en la educación.

Dada la importancia del papel que juega el dominio afectivo en la enseñanza/aprendizaje de cualquier materia y en particular de la Plástica, pretendemos estudiar la actitud del alumnado de Educación Primaria (8-11 años) con el objetivo de tener información y comprender mejor los sentimientos, creencias y comportamientos

Desde la perspectiva curricular el aprendizaje de contenidos actitudinales es un elemento clave dentro de la formación del alumnado en cualquier etapa educativa. En efecto, después de una época en que la preocupación se centró en los comportamientos y los conceptos, vemos que es importante ir más atrás y desarrollar las tendencias, hábitos y valores que están detrás de conductas y comportamientos. Se impone la superación de una preocupación simplemente disciplinaria y desarrollar una perspectiva constructiva donde nadie duda de que se aprenden mejor las funciones si se tiene una actitud abierta a aprenderlas, y el profesorado introduce significatividad en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Motivación y actitud son dos polos que implican tanto placer como curiosidad, desarrollo y esfuerzo tenaz para conseguir resultados en el grupo-clase.

Si se comprenden las actitudes como aquellas tendencias a actuar de una manera determinada, una actitud positiva hacia la Expresión Plástica parece que lleva a que el alumnado construya patrones para apreciar la Expresión Plástica, su valor y su contenido. Y eso es complejo, puesto que lo actitudinal tiene elementos cognitivos (conocimientos y creencias), afectivos (sentimientos, emociones y preferencias) y conductuales o comportamentales (acciones y declaraciones de intenciones) entre otros. Si bien la incidencia de esos componentes es variable, la importancia que juega el entorno social y cultural del que procede el profesorado y alumnado es fundamental.

Los aspectos afectivos engloban un amplio número de conceptos y fenómenos, tales como sentimientos, emociones, creencias, actitudes, etc., cada uno de los cuales no está perfectamente delimitado, y, éste es uno de los problemas que encontramos en las investigaciones sobre este dominio, la falta de clarificación de los términos utilizados. Esta dificultad no afecta sólo a los trabajos hechos en el campo de las Didácticas Específicas sino que incluye igualmente los realizados por los psicólogos.

El dominio afectivo empieza a cobrar importancia en la medida en que los educadores se dan cuenta de la influencia que éste tiene sobre el aprendizaje escolar. Beltrán (1985) señala que: "*hay necesidad de investigación básica sobre los factores causales de las actitudes en general y, sobre todo, de las actitudes escolares, así como de las condiciones que favorecen el desarrollo de las actitudes positivas hacia las distintas materias de estudio, teniendo en cuenta las características de los estudiantes y la situación específica en que se encuentran. Debe también centrarse la investigación sobre la interacción de los individuos con la organización escolar, las características del grupo y el modo en que estas interacciones afectan a las actitudes. Y, por último, conviene desplazar el estudio desde el rendimiento, donde ha estado excesivamente centrado, a las actitudes hacia el aprendizaje como tal, la escuela, los profesores, las áreas vocacionales o la identidad del papel sexual".*

Los educadores son conscientes de que los estudiantes aprenden en la escuela no sólo contenidos conceptuales y procedimentales, sino también normas de interacción, concepciones sobre el mundo, actitudes hacia lo que les rodea. Una de las primeras preocupaciones de los investigadores en el dominio afectivo, fue la de tratar de relacionar el rendimiento hacia las materias con la actitud que los alumnos sienten hacia ellas.

La reconceptualización del dominio afectivo en la década actual viene marcada por dos intencionalidades esenciales: por el intento de consolidación de un marco teórico y por la apertura a tener en cuenta el contexto social del aprendizaje.

Por ello, un problema persistente en la comprensión del afecto en la enseñanza y el aprendizaje de una disciplina ha sido encontrar una definición clara de qué es el afecto o el dominio afectivo. La definición que se ha utilizado más comúnmente es la usada por el equipo de educadores de Taxonomía de los objetivos de la educación: ámbito de la afectividad (Krathwohl, Bloom, y Masia, 1973)

dominio afectivo incluye actitudes, creencias, apreciaciones, gustos y preferencias, emociones, sentimientos y valores.

Pero las investigaciones en el campo afectivo tienen, en general, como base las ideas de la teoría del psicólogo Mandler (1989). Este autor ha puesto gran énfasis en la relación entre creencias, actitudes y emociones. En la construcción de su modelo enfatiza el aspecto psicológico de la emoción. En el abordaje de la misma trata de integrar la activación fisiológica y el proceso de evaluación cognitiva. Es una interacción compleja entre sistema cognitivo y sistema biológico.

Mandler, (1989), ha aplicado sus propuestas a la enseñanza y aprendizaje de la resolución de problemas en matemáticas. Las aportaciones más significativas se concretan en:

- Configurar y definir el constructo «dominio afectivo» desde tres descriptores específicos: creencias, actitudes y emociones.
- Dar mayor relevancia a las emociones apoyándose en que la mayoría de los factores efectivos surgen de las respuestas emocionales a la interrupción de los planes en la resolución de problemas.
- Intentar poner en contacto las distintas aproximaciones haciendo síntesis sobre el tema.
- Configurar un marco teórico para trabajar la dimensión afectiva: se sugiere la teoría sociocognitiva como un marco de referencia para trabajar el afecto en la resolución de problemas matemáticos. Especificando varias dimensiones del estado emocional del resolutor de problemas: magnitud, dirección de la emoción, duración y nivel de conciencia y de control del estudiante.
- Interacción cognición y afecto (causas y consecuencias de la interacción emocional); así como el papel en los procesos cognitivos.
- La dimensión afectiva en matemáticas tiene un subyacente racional, dentro de la cultura en general, y en particular en la cultura de clase. Las reacciones afectivas consiguen su carácter cualitativo si son contextualizadas en la realidad social que las produce. El acto emocional está generado por las valoraciones cognitivas de las situaciones y éstas, a su vez, están influenciadas por el orden social local.

Las Actitudes

Dentro de este amplio campo del dominio afectivo, nos vamos a centrar en las actitudes. Una de las primeras dificultades que encontramos al abordar este aspecto, es la propia definición del término. Kulm (1980) cita varias definiciones de *actitud* de raíz behaviorista. La primera es la de Allport (1935) que la define como *"un estado mental y neural, organizado a través de la experiencia y que ejerce una influencia directa y dinámica sobre la respuesta de un individuo a todos los objetos o situaciones con las*

.

A continuación, cita la de Rokeach (1972) que, aunque posterior en el tiempo, no ha cambiado mucho: *"actitud es una organización de varias creencias centrada en un objeto específico o una situación que nos predispone a responder de una manera*

Krathwohl, Bloom y Masia (1964, citados también por Kulm) elaboran una taxonomía del dominio afectivo. Su objetivo es ayudar a los educadores a desarrollar y medir objetivos afectivos. Ellos ven las conductas afectivas como un continuo jerárquico. En el nivel más bajo (recibir), los estudiantes son sólo conscientes de los fenómenos. Luego, tienen sentimientos sobre ellos (responder), e incluso logran interactuar con ellos (valorar). En el nivel siguiente, conceptualizan su conducta y sus sentimientos (organizar) y, finalmente, desarrollan una filosofía consistente

Más recientemente, Matos (1991) cita alguna de éstas y añade otras, por ejemplo la de Glencross (1984), cuya idea está basada en un concepto unidimensional traducido por una predisposición aprendida para responder de forma favorable o desfavorable, pero siempre consistente, en relación a un objeto dado, o la de Triandis (1971, citada por Matos), con tres componentes caracterizadoras del concepto: cognitiva, afectiva y comportamental.

Matos afirma que las diferentes aproximaciones al término actitud tienen en común la consideración de la existencia de un mundo exterior, en relación al cual las personas actúan, y previene que este tipo de perspectiva minimiza los aspectos sociales del aprendizaje, que consideran el objeto de la actitud definido previamente, sin depender del alumno y que tiende a explicar las actitudes a través de factores que no han partido del propio alumno.

En España también se desarrollan investigaciones sobre las actitudes de los alumnos. Una de las más significativas es la de Gairín (1990) con relación a las . Este autor define la actitud como una predisposición a actuar y pensar de una determinada forma. Hace una revisión de las investigaciones, considerando las siguientes variables: personales, familiares, escolares y estudios multidimensionales.

En concreto, Gairín (1986) desarrolló una investigación global para estudiar las actitudes de los alumnos de EGB de diferentes centros en relación a variables personales, familiares y curriculares, estableciendo comparaciones entre Barcelona, el resto de Cataluña y el resto de España. Sus conclusiones confirman la asociación entre los factores personales, familiares y curriculares y la actitud hacia las matemáticas: la no influencia significativa del sexo, y una relación entre la actitud y la edad, la tipología del centro, la zona donde se ubica y las elecciones por preferencia o importancia que se hacen de las materias del curriculum.

- componente de creencias sobre la Plástica.
- componente de creencias sobre sí mismo con respecto a esta materia.

Una amplia variedad de instrumentos diferentes han sido usados para medir las actitudes en general. Allport (1935) escribió: "*las actitudes hoy son medidas más exitosamente que lo que son definidas"* (citado por Kulm, 1980).

Kulm (1980) señala que Kiesler, Collins y Miller (1969) reúnen en 5 categorías los instrumentos utilizados para medir las actitudes, que son Escalas (Thurstone, Likert en mayor cantidad y diferencial semántico), observaciones de conducta, reacción a estímulos estructurados (como fotografías, dibujos escenarios u otras situaciones controladas), ejecución de tareas (a partir de una tarea que ejecuta el estudiante podría

inferirse la naturaleza de la actitud del sujeto hacia ella) y reacciones fisiológicas.

Elegimos como instrumento de medida una escala de tipo Likert, por ser uno de los métodos más consolidado, por sus múltiples ventajas, tales como que permiten el anonimato, se pueden pasar a un número grande de niños, los datos obtenidos son fácilmente analizados y pueden ser administrados por terceras personas.

Hicimos una revisión de las escalas existentes para medir la actitud, con el fin de buscar un instrumento científicamente construido, que respondiera a nuestro objetivo y que hubiera sido desarrollado en una población con características similares a las nuestras.

Gairín (1986) construyó una escala que la administró a niños españoles de edades que abarcaban a nuestra población. A partir de ella, realizando algunas modificaciones y añadiendo algunos ítems, construimos una escala análoga para medir la actitud hacia la Expresión Plástica.

Esta escala de tipo Likert admiten tres posibles respuestas: de acuerdo, sin opinión y en desacuerdo, donde cada sujeto obtiene como puntuación global la suma de los rangos otorgados a cada elemento, siendo codificadas con la máxima puntuación las respuestas más acordes con una actitud positiva. Consta de sentencias afirmativas y negativas.

Construcción de la escala

Así, partiendo de la escala de Gairín, que contenía 22 ítems, referidos a aspectos afectivos (9 ítems), cognoscitivos (5 ítems), comportamental (6 ítems), de creencias sobre sí mismo (1 item) y de implicación (1 item) y añadimos 3 ítems referidos a aspectos contextuales.

TEST DE ACTITUDES DEFINITIVO

Pon una cruz según la respuesta elegida	SI	NO	NO OPINA
1.- Me siento poco seguro cuando realizo Plástica.	ÿ	ÿ	ÿ
2.- En clase de Plástica me saldría del aula.	ÿ	ÿ	ÿ
3.- Procuro guardar bien mis materiales de Plástica.	ÿ	ÿ	ÿ
4.- Cuando realizo Plástica me olvido de ir a jugar.	ÿ	ÿ	ÿ
5.- La Plástica es más difícil para mí que para mis demás compañeros.	ÿ	ÿ	ÿ
6.- Yo siento de verdad la Plástica.	ÿ	ÿ	ÿ
7.- Me divierten las clases de Plástica.	ÿ	ÿ	ÿ
8.- Las clases de Plástica duran mucho tiempo.	ÿ	ÿ	ÿ
9.- Daría dinero a un amigo para que me hiciera los trabajos de Plástica.	ÿ	ÿ	ÿ
10.- No me interesa la Plástica.	ÿ	ÿ	ÿ
11.- Me alegro cuando no hay clase de Plástica.	ÿ	ÿ	ÿ
12.- El conocimiento de la Plástica no es necesario para la mayoría de los trabajos.	ÿ	ÿ	ÿ
13.- Estoy dispuesto a hacer muchos trabajos de Plástica.	ÿ	ÿ	ÿ
14.- Si pudiera quitar alguna clase, sería la de Plástica.	ÿ	ÿ	ÿ
15.- Me siento mal cuando pienso en la Plástica.	ÿ	ÿ	ÿ
16.- El estudio de la Plástica es muy importante para mi vida.	ÿ	ÿ	ÿ
17.- Sé muy poco sobre Plástica y ejercicios artísticos.	ÿ	ÿ	ÿ
18.- Todos los días pienso en saber más Plástica.	ÿ	ÿ	ÿ
19.- Me gusta hacer trabajos manuales y ejercicios de Plástica.	ÿ	ÿ	ÿ
20.- Los colegios no deben trabajar la Plástica.	ÿ	ÿ	ÿ
21.- Tengo que dedicar mucho tiempo para los trabajos de Plástica.	ÿ	ÿ	ÿ
22.- La Plástica no sirve para nada.	ÿ	ÿ	ÿ

23.- Mis padres quieren que sepa realizar la Plástica.	ÿ	ÿ	ÿ
24.- Muchas personas usan la Plástica en su vida diaria	ÿ	ÿ	ÿ
25.- La Plástica es aprender a realizar dibujo y trabajos manuales para luego repetir ejercicios aburridos.	ÿ	ÿ	ÿ

Sobre la escala de Gairín se hicieron las siguientes modificaciones:

Los Items 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 19, 19, 20, y 22, fueron utilizados tal y como los había propuesto Gairín, solo cambiamos el término

- Se elimina el ítem 5 de Gairín: "Espero encontrar pronto un amigo que me haga las Matemáticas" y se propone uno nuevo: "La Plástica es más difícil para mí que para mis demás compañeros", por considerarlo con el equipo de investigación más significativo para el trabajo propuesto.
- Se elimina el ítem 12 de Gairín: "Los que saben Matemáticas encuentran un trabajo mejor" y se propone la siguiente redacción: "El conocimiento de la Plástica no es necesario para la mayoría de los trabajos", por considerarlo, igualmente el equipo de investigación más significativo para el trabajo propuesto.
- Se elimina el ítem 17 de Gairín: "En todas las clases debería haber muchos libros de Matemáticas" y se propone la siguiente redacción: "Sé muy poco sobre Plástica y ejercicios artísticos", por considerarlo, igualmente el equipo de investigación más significativo para el trabajo propuesto.
- Se cambia, finalmente la redacción del item 21 de Gairin: "Paso mucho tiempo estudiando Matemáticas", por la siguiente: "Tengo que dedicar mucho tiempo para los trabajos de Plástica", por idénticas razones.
- Los ítems 22, 23, 24 y 25 son de nueva redacción y pertenecen a las categorías anteriormente descritas.

La escala queda definitivamente organizada en 25 ítems, 10 en forma positiva y 15 en forma negativa, distribuidos de la siguiente forma:

Componente afectiva: ¿Cómo te encuentras en clase de Plástica o con el trabajo en Plástica?
Componente afectiva: ítems 6, 7, 8, 10, 11, 15 y 19.

- 6.- Yo siento de verdad la Plástica.
- 7.- Me divierten las clases de Plástica.
- 8.- Las clases de Plástica duran mucho tiempo. (En desacuerdo)
- 10.- No me interesa la Plástica. (En desacuerdo)
- 11.- Me alegro cuando no hay clase de Plástica. (En desacuerdo)
- 15.- Me siento mal cuando pienso en la Plástica. (En desacuerdo)
- 19.- Me gusta hacer trabajos manuales y ejercicios de Plástica.

Componente comportamental y de implicación: ¿Qué haces o qué harías, en relación con la Plástica o con las clases de Plástica? y ¿Cómo vas a actuar?
Componente comportamental y de implicación: ítems 2, 3, 4, 9 13, 14 y 18.

- 2.- En clase de Plástica me saldría del aula. (En desacuerdo)
- 3.- Procuro guardar bien mis materiales de Plástica.
- 4.- Cuando realizo plástica me olvido de ir a jugar.
- 9.- Daría dinero a un amigo para que me hiciera los trabajos de Plástica. (En desacuerdo)
- 13.- Estoy dispuesto a hacer muchos trabajos de Plástica.
- 14.- Si pudiera quitar alguna clase, sería la de Plástica. (En desacuerdo)
- 18.- Todos los días pienso en saber más Plástica.

Componente cognoscitiva y contextual: ¿Qué opinas sobre la importancia o el valor de la Plástica en la sociedad y en relación con su uso? y ¿Qué piensan los que te rodean sobre las Plástica?
Componente cognoscitiva y contextual: 12, 16, 20, 22, 23, 24 y 25.

- 12.- El conocimiento de la Plástica no es necesario para la mayoría de los trabajos. (En desacuerdo)
- 16.- El estudio de la Plástica es muy importante para mi vida.

- 20.- Los colegios no deben trabajar la Plástica. (En desacuerdo)
- 22.- La Plástica no sirve para nada. (En desacuerdo)
- 23.- Mis padres quieren que sepa realizar la Plástica.
- 24.- Muchas personas usan la Plástica en su vida diaria.
- 25.- La Plástica es aprender a realizar dibujo y trabajos manuales para luego repetir ejercicios aburridos. (En desacuerdo)

Componente creencias sobre sí mismo: ¿Cómo te sientes con respecto al conocimiento de la Plástica?

Componente de creencias sobre sí mismo: 1, 5, 17 y 21.

- 1.- Me siento poco seguro cuando realizo Plástica. (En desacuerdo)
- 5.- La Plástica es más difícil para mí que para mis demás compañeros. (En desacuerdo)
- 17.- Sé muy poco sobre Plástica y ejercicios artísticos. (En desacuerdo)
- 21.- Tengo que dedicar mucho tiempo para los trabajos de Plástica. (En desacuerdo)

La Población

Participan un total de 155 alumnos de 6 Colegios Públicos de la Isla de Lanzarote. Curso 1994-95.

La distribución de los alumnos por colegios es la siguiente:

- Colegio Público "Argana Alta": 23 alumnos del Primer año del Segundo Ciclo de Primaria.
- Colegio Público "Capellanía": 24 alumnos del segundo año (4º B) del Segundo Ciclo de Primaria.
- Colegio Público "General Franco": 24 alumnos del Primer año (5º) del Tercer Ciclo de Primaria.
- Colegio Público "Guenia", 17 alumnos distribuidos de la siguiente manera: 5 alumnos del Primer año (3º) y 12 alumnos del segundo año (4º), del Segundo Ciclo de Primaria.

- Colegio Público "Los Valles", Escuela Unitaria , 8 alumnos distribuidos de la siguiente manera: 1 alumno del Primer año (3º) y 6 alumnos del segundo año (4º), del Segundo Ciclo de Primaria, y 1 alumno del Primer año (5º) del Tercer Ciclo de Primaria.
- Colegio Público "Playa Honda", 59 alumnos distribuidos de la siguiente manera: 29 y 30 alumnos respectivamente (4ºA y 4ºB), del segundo año del Segundo Ciclo de Primaria.

COLEGIOS	2º CICLO		3º CICLO	**TOTAL**
	1º AÑO (3º)	2º AÑO (4º)	(5º)	
ARGANA ALTA	23			23
CAPELLANÍA		24		24
GENERAL FRANCO			24	24
GUENIA	5	12		17
LOS VALLES	1	6	1	8
PLAYA HONDA		59		59
TOTAL	29	101	25	155

Administración de la escala y codificación de los datos

Los profesores fueron los encargados de pasar el test de actitudes, pidiéndoseles que si daban algún tipo de explicaciones sobre los ítems, tomaran todas las precauciones necesarias para no influir en el sentido de sus respuestas. No había límite de tiempo, pero invirtieron, por término medio, una media hora.

La escala de actitudes hacia la Plástica fue administrada en el Curso 1994-95.

Se utilizó una Escala Likert, para administrarla se le asignarán códigos a las respuestas de cada Item, tomando en cuenta sí el enunciado de este último se presenta en forma positiva o negativa respecto al objeto de actitud, del siguiente modo:

	De Acuerdo	Sin Opinión	En Desacuerdo
ITEM POSITIVO	**3**	**2**	**1**
ITEM NEGATIVO	**1**	**2**	**3**

Para calcular el valor de actitud de cada individuo o grupos de individuos con relación a la Plástica se obtendrá mediante la puntuación obtenida en cada item con relación a la categoría que se marcó previamente.

	Escala de Referencia	**Escala de Referencia**
Alto Rechazo	25-35	0%-20%
Rechazo	36-45	21%-40%
Indiferencia	46-55	41%-60%
Aceptación	56-65	61%-80%
Alta Aceptación	66-75	81%-100%

Los otros datos del Test también se analizan en términos de porcentajes.

Estudios sobre actitudes

El objetivo de esta parte del trabajo es estudiar la actitud de los niños y niñas de 8 a 11 años hacia la Plástica, analizando las posibles diferencias entre ellos.

Las cuestiones que abordamos en esta investigación son las siguientes:

1.- ¿Cómo es la actitud hacia la Plástica los alumnos de 8 a 11 años?
2.- ¿Hay diferencias en las actitudes según los cursos o los sexos?

Elegimos como instrumento de medida una escala de tipo Likert, construida tal como se explicó anteriormente.

Nos planteamos las siguientes hipótesis y su confirmación estadística:

- La actitud hacia la Plástica en estas edades es positiva.
- La actitud hacía la Plástica es diferente según los sexos.
- La actitud hacía la Plástica es diferente según los cursos.

Primer estudio

La cuestión que abordamos es: ¿Cómo es la actitud hacia la Plástica de los

Nos planteamos, en este estudio, la siguiente hipótesis y su confirmación estadística: La actitud hacia la Plástica en estas edades es positiva.

Resultados

Muestra de 155 alumnos.

Presentamos en este apartado los porcentajes de respuestas favorables a la actitud hacia la Plástica de la totalidad de la muestra.

	363	67,09
6.- Yo siento de verdad la Plástica.	393	76,77
7.- Me divierten las clases de Plástica.	414	83,54
8.- Las clases de Plástica duran mucho tiempo.	372	70
9.- Daría dinero a un amigo para que me hiciera los trabajos de	439	91,61
10.- No me interesa la Plástica.	416	84,19
11.- Me alegro cuando no hay clase de Plástica	408	81,61
12.- El conocimiento de la Plástica no es necesario para la mayoría de los trabajos	376	71,29
13.- Estoy dispuesto a hacer muchos trabajos de Plástica.	428	88,06
14.- Si pudiera quitar alguna clase, sería la de Plástica.	428	88,06
15.- Me siento mal cuando pienso en la Plástica.	417	84,51
16.- El estudio de la Plástica es muy importante para mi vida.	349	62,58
17.- Sé muy poco sobre Plástica y ejercicios artísticos.	371	69,67
18.- Todos los días pienso en saber más Plástica.	394	77,09
19.- Me gusta hacer trabajos manuales y ejercicios de Plástica	419	85,16
20.- Los colegios no deben trabajar la Plástica.	405	80,64
21.- Tengo que dedicar mucho tiempo para los trabajos de Plástica	313	50,96
22.- La Plástica no sirve para nada	405	80,64
23.- Mis padres quieren que sepa realizar la Plástica	418	84,83
24.- Muchas personas usan la Plástica en su vida diaria	392	76,45
25.- La Plástica es aprender a realizar dibujo y trabajos manuales para luego repetir ejercicios aburridos	400	79,03
TOTAL	9893	77,65

En este estudio se confirma la hipótesis y los alumnos aceptan positivamente la Plástica en el contexto escolar en estas edades objeto de estudio. En las respuestas a los ítems se detecta una actitud favorable hacia la Plástica, donde muy pocos alumnos rechazan esta materia. Los alumnos disfrutan de las clases de Plástica y no existen bloqueos o actitudes negativas hacia la Plástica. Podemos suponer, en estas edades, una actitud positiva, que se revela en un deseo de trabajarla y en una sensación agradable hacia ella.

Segundo estudio

La cuestión que abordamos es: ¿Hay diferencias en las actitudes según los sexos?

Nos planteamos, en este estudio, la siguiente hipótesis y su confirmación estadística: La actitud hacía la Plástica es diferente según los sexos.

Resultados

Muestra de 155 alumnos distribuidos: Niños 87 y Niñas 68

COLEGIOS	2º CICLO				3º CICLO		**TOTAL**
	1º AÑO (3º)		2º AÑO (4º)		(5º)		
	Niño/Niña		Niño/Niña		Niño/Niña		
ARGANA ALTA	15	8					23
CAPELLANÍA			10	14			24
GENERAL FRANCO					16	8	24
GUENIA	3	2	5	7			17
LOS VALLES		1	3	3	1		8
PLAYA HONDA			34	25			59
TOTAL	18	11	52	49	17	8	155

Muestra: 155 = 87 Niños + 68 Niñas

	Puntuaciones		%	
	Niños	Niñas	Niños	Niñas
1.- Me siento poco seguro cuando realizo Plástica	173	170	49,42	75
2.- En clase de Plástica me saldría del aula	246	189	91,38	88,9
3.- Procuro guardar bien mis materiales de Plástica.	234	189	84,48	88,9
4.- Cuando realizo plástica me olvido de ir a jugar.	199	173	64,36	77,2
5.- La Plástica es más difícil para mí que para mis demás	205	158	67,81	66,17
6.- Yo siento de verdad la Plástica.	216	177	74,13	80,14
7.- Me divierten las clases de Plástica.	223	191	78,16	90,44
8.- Las clases de Plástica duran mucho tiempo.	204	168	67,24	73,52
9.- Daría dinero a un amigo para que me hiciera los trabajos de Plástica.	249	190	93,1	89,7
10.- No me interesa la Plástica.	231	185	82,7	86,02
11.- Me alegro cuando no hay clase de Plástica	229	179	81,6	81,61
12.- El conocimiento de la Plástica no es necesario para la mayoría de los trabajos	219	157	75,86	65,44
13.- Estoy dispuesto a hacer muchos trabajos de Plástica.	230	198	82,18	95,58
14.- Si pudiera quitar alguna clase, sería la de Plástica.	238	190	86,78	89,7
15.- Me siento mal cuando pienso en la Plástica.	236	181	85,63	83,08
16.- El estudio de la Plástica es muy importante para mi vida.	190	159	59,19	66,91
17.- Sé muy poco sobre Plástica y ejercicios artísticos.	210	161	70,68	68,38
18.- Todos los días pienso en saber más Plástica.	225	169	79,3	74,26
19.- Me gusta hacer trabajos	238	181	86,78	83,06

	Puntuaciones		%	
	Niños	Niñas	Niños	Niñas
manuales y ejercicios de Plástica				
20.- Los colegios no deben trabajar la Plástica.	221	184	77,01	85,29
21.- Tengo que dedicar mucho tiempo para los trabajos de Plástica	176	137	51,14	50,73
22.- La Plástica no sirve para nada	240	165	87,9	71,32
23.- Mis padres quieren que sepa realizar la Plástica	239	179	87,3	81,61
24.- Muchas personas usan la Plástica en su vida diaria	227	165	80,45	71,32
25.- La Plástica es aprender a realizar dibujo y trabajos manuales para luego repetir ejercicios aburridos	223	177	78,16	80,14
TOTAL	5521	4372	76,91	78,58

No se observan diferencias significativas en una valoración global de las actitudes de los chicos y las chicas, por tanto se niega por tanto la hipótesis formulada.

Análisis por componentes

Procedemos ahora al análisis por componentes.

Presentamos en este apartado los porcentajes de respuestas favorables a la actitud hacia la Plástica en las distintas componentes, y lo haremos con referencia a los resultados globales. También haremos alusión a los resultados por sexos cuando estos muestren diferencias. Las referencias a los cursos lo haremos en el apartado siguiente.

Componente afectiva: **ítems 6, 7, 8, 10, 11, 15 y 19.**

En las respuestas a los ítems de esta componente, detectamos una actitud favorable hacia la Plásticas. Así, *el sentimiento positivo hacia las Plástica* (76,77%), y su rechazo claro a esta disciplina no llega al 16% (*No me interesa la Plástica).* Las alumnas muestran una valoración más alta sin que esta sea significativa.

La materia o la metodología de los profesores o la materia, hace que el 83,54% *se diviertan en las clases de Plástica.* (item 7), las niñas (90,44%) parecen disfrutar más de las clases de Plástica que los niños (78,16%), la gran mayoría de los alumnos tienen interés por las Plástica (item 11).

Como podemos observar en el ítem 15, no existen bloqueos o actitudes negativas hacia la Plástica, tan sólo un 14,5% afirma *sentirse mal cuando piensan en Plástica*, no se perciben diferencias entre niños y niñas.

En resumen, podemos concluir que en esta primera componente detectamos una actitud positiva hacia la Plástica que se revela en un deseo de trabajarla y en una

Resultados

Muestra: 155 = 87 Niños + 68 Niñas

	% Niños	% Niñas	% Total
6.- Yo siento de verdad la Plástica.	74,13	80,14	76,77
7.- Me divierten las clases de Plástica.	78,16	90,44	83,54
8.- Las clases de Plástica duran mucho tiempo.	67,24	73,52	70
10.- No me interesa la Plástica.	82,7	86,02	84,19
11.- Me alegro cuando no hay clase de Plástica	81,6	81,61	81,61
15.- Me siento mal cuando pienso en la Plástica.	85,63	83,08	84,51
19.- Me gusta hacer trabajos manuales y ejercicios de Plástica	86,78	83,06	85,16
TOTAL	79,46	82,55	80,69

Componente comportamental y de implicación: ítems 2, 3, 4, 9 13, 14 y 18.

En esta segunda componente podemos observar los comportamientos de los alumnos ante diversas situaciones.

Coincidiendo con los resultados obtenidos en los ítems del apartado anterior, los no están de acuerdo con marcharse de clase de Plástica (90%). Sin embargo, su actitud hacia la Plástica en relación al juego (item 4), fundamental en esta etapa, muestra que alrededor de un 70% *se olvidan de ir a jugar cuando hacen Plástica*, lo que es un porcentaje elevado, a nuestro entender, en estas edades. Las niñas presentan una motivación ligeramente mayor.

Sus deseos de realizar trabajos en Plástica conecta con los resultados del item 9, un porcentaje de un 91,6 % de alumnos *no están dispuestos a que otros les hagan sus trabajos de plástica,* no aparecen diferencias por sexos.

El ítem 13 muestra el grado de disposición a hacer muchos trabajos, que sigue siendo alta (88%), nuevamente las niñas aparecen más dispuestas.

Observamos que las respuestas al item 14 son prácticamente coincidentes con el item 2. Un 88% están de acuerdo con . No se encuentran diferencias por sexos.

Finalmente cabe resaltar que un alto porcentaje, el 77% de los alumnos, *piensan mucho en saber más Plástica.* La diferencia, aunque pequeña, está en este caso a favor de los .

Resultados

Muestra: 155 = 87 Niños + 68 Niñas

	%	%	%
	Niños	Niñas	Total
2.- En clase de Plástica me saldría del aula	91,38	88,9	90,32
3.- Procuro guardar bien mis materiales de Plástica.	84,48	88,9	86,45
4.- Cuando realizo plástica me olvido de ir a jugar.	64,36	77,2	70
9.- Daría dinero a un amigo para que me hiciera los trabajos de Plástica.	93,1	89,7	91,61
13.- Estoy dispuesto a hacer muchos trabajos de Plástica.	82,18	95,58	88,06
14.- Si pudiera quitar alguna clase, sería la de Plástica.	86,78	89,7	88,06
18.- Todos los días pienso en saber	79,3	74,26	77,09
TOTAL	83,08	86,32	84,51

Componente cognoscitiva y contextual: 12, 16, 20, 22, 23, 24 y 25.

El porcentaje (71%) (item 12) disminuye, no parecen tan convencidos, cuando muestran la utilidad de la Plástica en la mayoría de los trabajos y disminuye más aún cuando la relacionan con su vida (62,5 %). Los consideran el conocimiento de la Plástica más necesario para diferentes trabajos que las niñas,

pero establecen una relación menor cuando lo relacionan con sus vidas.

De la misma forma que opinan que las clases de Plástica no se deben quitar, opinan a favor de la enseñanza de la Plástica. El item 20 nos muestra un 80% de alumnos que afirman que en los colegios se deben trabajar la Plástica.

El item 22 reafirma la creencia de que la Plástica es útil (80,6%), pero menos claro tienen que las personas usan Plástica en su vida diaria (76,5%). Los valoran más que las niñas la utilidad de la Plástica. Es bastante alto el porcentaje de alumnos que opinan que sus padres quieren que sepan realiza la Plástica.

Resultados

Muestra: 155 = 87 Niños + 68 Niñas

	% Niños	% Niñas	% Total
12.- El conocimiento de la Plástica no es necesario para la mayoría de los trabajos	75,86	65,44	71,29
16.- El estudio de la Plástica es muy importante para mi vida.	59,19	66,91	62,58
20.- Los colegios no deben trabajar la Plástica.	77,01	85,29	80,64
22.- La Plástica no sirve para nada	87,9	71,32	80,64
23.- Mis padres quieren que sepa realizar la Plástica	87,3	81,61	84,83
24.- Muchas personas usan la Plástica en su vida diaria	80,45	71,32	76,45
25.- La Plástica es aprender a realizar dibujo y trabajos manuales para luego repetir ejercicios aburridos	78,16	80,14	79,03
TOTAL	77,98	74,57	76,36

Componente de creencias sobre sí mismo: 1, 5, 17 y 21.

Esta componente engloba ítems que están relacionados con las creencias de los estudiantes respecto a sí mismos en relación a la Plástica.

Los datos expresan que sólo en torno al 60% están seguros cuando hacen Plástica (item 1). Pero esa inseguridad es más alta en los chicos. Los resultados del item 5 muestran la dificultad que tienen los alumnos. Los y las niñas se sienten, en general, inseguros y creen que la Plástica es más difícil para ellos que para el resto de los

Un 69% están en desacuerdo con el item 17: *sé muy poco sobre Plástica.* No se encuentran diferencias por sexos.

Los alumnos no intuyen la Plástica como una asignatura que les exige dedicar mucho tiempo para prepararla (item 21). Así, un 51% responde afirmativamente a este

La componente de creencias sobre sí mismo es la que muestra con una actitud

Resultados

Muestra: 155 = 87 Niños + 68 Niñas

	% Niños	% Niñas	% Total
1.- Me siento poco seguro cuando realizo Plástica	49,42	75	60,64
5.- La Plástica es más difícil para mí que para mis demás	67,81	66,17	67,09
17.- Sé muy poco sobre Plástica y ejercicios artísticos.	70,68	68,38	69,67
21.- Tengo que dedicar mucho tiempo para los trabajos de Plástica	51,14	50,73	50,96
TOTAL	59,76	65,07	62,1

Tercer estudio

La cuestión que abordamos es: ¿Hay diferencias en las actitudes según los cursos?

Nos planteamos las siguientes hipótesis y su confirmación estadística:
La actitud hacía la Plástica es diferente según los cursos.
Elegimos como instrumento de medida la misma escala tipo Likert.

Muestra:
La distribución de los alumnos por colegios es la siguiente:

COLEGIOS	2º CICLO		3º CICLO	TOTAL
	1º AÑO (3º)	2º AÑO (4º)	(5º)	
ARGANA ALTA	23			23
CAPELLANÍA		24		24
GENERAL FRANCO			24	24
GUENIA	5	12		17
LOS VALLES	1	6	1	8
PLAYA HONDA		59		59
TOTAL	29	101	25	155

Resultados

Muestra seleccionada de 130 alumnos.

	"Argana Alta" (3º) N=23	"Capellanía" (4º) N=24	"Playa Honda" (4º) N=59	"General Franco" (5º) N=24
	%	%	%	%
1.- Me siento poco seguro cuando realizo Plástica	39,13	68,75	59,32	56,25
2.- En clase de Plástica me saldría del aula	95,65	85,41	88,13	89,58
3.- Procuro guardar bien mis materiales de Plástica.	73,91	87,5	91,52	93,75
4.- Cuando realizo plástica me olvido de ir a jugar.	84,78	64,58	58,47	83,33
5.- La Plástica es más difícil para mí que para mis demás	65,21	58,33	68,64	56,25
6.- Yo siento de verdad la Plástica.	52,17	85,41	76,27	91,66
7.- Me divierten las clases de Plástica.	80,43	81,25	85,6	87,5
8.- Las clases de Plástica duran mucho tiempo.	39,13	64,58	62,71	91,66
9.- Daría dinero a un amigo para que me hiciera los trabajos de Plástica.	93,47	89,58	88,98	97,91
10.- No me interesa la Plástica.	89,13	62,5	85,6	89,58
11.- Me alegro cuando no hay clase de Plástica	95,65	70,83	83,05	97,91
12.- El conocimiento de la Plástica no es necesario para la mayoría de los trabajos	89,13	43,75	68,64	97,91

	"Argana Alta" (3º) N=23	"Capellanía" (4º) N=24	"Playa Honda" (4º) N=59	"General Franco" (5º) N=24
	%	%	%	%
13.- Estoy dispuesto a hacer muchos trabajos de Plástica.	86,95	85,41	87,28	97,91
14.- Si pudiera quitar alguna clase, sería la de Plástica.	89,13	68,75	91,52	91,66
15.- Me siento mal cuando pienso en la Plástica.	91,3	85,41	79,66	79,16
16.- El estudio de la Plástica es muy importante para mi vida.	63,04	60,41	62,71	54,16
17.- Sé muy poco sobre Plástica y ejercicios artísticos.	76,08	81,25	64,4	62,5
18.- Todos los días pienso en saber más Plástica.	78,26	85,41	72,03	85,41
19.- Me gusta hacer trabajos manuales y ejercicios de Plástica	67,39	89,58	87,28	95,83
20.- Los colegios no deben trabajar la Plástica.	78,26	81,25	83,05	79,16
21.- Tengo que dedicar mucho tiempo para los trabajos de Plástica	45,65	54,16	54,23	29,16
22.- La Plástica no sirve para nada	93,47	70,83	78,81	75
23.- Mis padres quieren que sepa realizar la Plástica	91,3	72,91	88,98	75
24.- Muchas personas usan la Plástica en su vida diaria	69,56	75	77,11	85,41
25.- La Plástica es aprender a realizar dibujo y trabajos manuales para luego repetir ejercicios aburridos	69,56	56,25	72,88	93,75
TOTAL	76,78	72,91	76,67	81,41

No se observan diferencias notables de actitudes por curso, parece que hay un ligero aumento en 5º curso pero dada la dimensión de la muestra no es significativo. Lo que si se confirma es que todos los cursos mantienen una actitud alta con relación a la Plástica. Se niega por tanto la hipótesis de partida que suponía que la actitud hacía la Plástica era diferentes según los cursos 3º, 4º y 5º.

Conclusiones

El estudio realizado muestra una actitud hacia la Plástica que nos parece muy positiva. No hemos comprobado que los alumnos experimenten descenso de las actitudes a medida que ascienden los cursos, pero si la inseguridad en los más pequeños.

Consideramos importantes los resultados en aspectos concretos como el carácter utilitario y formativo que captan sobre la Plástica, ya que la sensación de utilidad y formación percibida sobre una materia, mejora el interés en el aprendizaje de la misma.

Teniendo en cuenta todas las limitaciones de este trabajo, concluimos que:

En estos niveles (8-11 años), la actitud hacia la Plástica la consideramos altamente positiva, la cual la exteriorizan en sus sentimientos (me gustan, me divierten,..), en sus comportamientos (no me iría de clase), que se mantiene similar por cursos y por sexos.

Resultados

Colegio Público "Argana Alta": 23 alumnos del Primer año del Segundo Ciclo de Primaria.

Muestra de 23 alumnos

	Puntuación	%
1.- Me siento poco seguro cuando realizo Plástica	41	39,13
2.- En clase de Plástica me saldría del aula	67	95,65
3.- Procuro guardar bien mis materiales de Plástica.	57	73,91
4.- Cuando realizo Plástica me olvido de ir a jugar.	62	84,78
5.- La Plástica es más difícil para mí que para mis demás compañeros.	53	65,21
6.- Yo siento de verdad la Plástica.	47	52,17
7.- Me divierten las clases de Plástica.	60	80,43
8.- Las clases de Plástica duran mucho tiempo.	41	39,13
9.- Daría dinero a un amigo para que me hiciera los trabajos de Plástica.	66	93,47
10.- No me interesa la Plástica.	64	89,13
11.- Me alegro cuando no hay clase de Plástica	67	95,65
12.- El conocimiento de la Plástica no es necesario para la mayoría de los trabajos	64	89,13
13.- Estoy dispuesto a hacer muchos trabajos de Plástica.	63	86,95
14.- Si pudiera quitar alguna clase, sería la de Plástica.	64	89,13
15.- Me siento mal cuando pienso en la Plástica.	65	91,3
16.- El estudio de la Plástica es muy importante para mi vida.	52	63,04
17.- Sé muy poco sobre Plástica y ejercicios artísticos.	58	76,08
18.- Todos los días pienso en saber más Plástica.	59	78,26
19.- Me gusta hacer trabajos manuales y ejercicios de Plástica	54	67,39
20.- Los colegios no deben trabajar la Plástica.	59	78,26
21.- Tengo que dedicar mucho tiempo para los trabajos de Plástica	44	45,65
22.- La Plástica no sirve para nada	66	93,47
23.- Mis padres quieren que sepa realizar la Plástica	65	91,3
24.- Muchas personas usan la Plástica en su vida diaria	55	69,56
25.- La Plástica es aprender a realizar dibujo y trabajos manuales para luego repetir ejercicios aburridos	68	69,56
TOTAL	1458	76,78

Colegio Público "Capellanía": 24 alumnos del segundo año (4º B) del Segundo Ciclo de Primaria.

Muestra de 24 alumnos.

	Puntuación	%
1.- Me siento poco seguro cuando realizo Plástica	57	68,75
2.- En clase de Plástica me saldría del aula	65	85,41
3.- Procuro guardar bien mis materiales de Plástica.	66	87,5
4.- Cuando realizo Plástica me olvido de ir a jugar.	55	64,58
5.- La Plástica es más difícil para mí que para mis demás compañeros.	52	58,33
6.- Yo siento de verdad la Plástica.	64	85,41
7.- Me divierten las clases de Plástica.	63	81,25
8.- Las clases de Plástica duran mucho tiempo.	55	64,58
9.- Daría dinero a un amigo para que me hiciera los trabajos de Plástica.	67	89,58
10.- No me interesa la Plástica.	54	62,5
11.- Me alegro cuando no hay clase de Plástica	58	70,83
12.- El conocimiento de la Plástica no es necesario para la mayoría de los trabajos	45	43,75
13.- Estoy dispuesto a hacer muchos trabajos de Plástica.	64	85,41
14.- Si pudiera quitar alguna clase, sería la de Plástica.	57	68,75
15.- Me siento mal cuando pienso en la Plástica.	65	85,41
16.- El estudio de la Plástica es muy importante para mi vida.	53	60,41
17.- Sé muy poco sobre Plástica y ejercicios artísticos.	63	81,25
18.- Todos los días pienso en saber más Plástica.	64	85,41
19.- Me gusta hacer trabajos manuales y ejercicios de Plástica	67	89,58
20.- Los colegios no deben trabajar la Plástica.	63	81,25
21.- Tengo que dedicar mucho tiempo para los trabajos de Plástica	50	54,16
22.- La Plástica no sirve para nada	58	70,83
23.- Mis padres quieren que sepa realizar la Plástica	59	72,91
24.- Muchas personas usan la Plástica en su vida diaria	60	75
25.- La Plástica es aprender a realizar dibujo y trabajos manuales para luego repetir ejercicios aburridos	51	56,25
TOTAL	1475	72,91

Colegio Público "Playa Honda", 59 alumnos distribuidos de la siguiente manera: 29 y 30 alumnos respectivamente (4ºA y 4ºB), del segundo año del Segundo Ciclo de Primaria.

Muestra de 59 alumnos.

	Puntuación	%
1.- Me siento poco seguro cuando realizo Plástica	129	59,32
2.- En clase de Plástica me saldría del aula	163	88,13
3.- Procuro guardar bien mis materiales de Plástica.	167	91,52
4.- Cuando realizo Plástica me olvido de ir a jugar.	128	58,47
5.- La Plástica es más difícil para mí que para mis demás compañeros.	140	68,64
6.- Yo siento de verdad la Plástica.	149	76,27
7.- Me divierten las clases de Plástica.	160	85,6
8.- Las clases de Plástica duran mucho tiempo.	133	62,71
9.- Daría dinero a un amigo para que me hiciera los trabajos de	164	88,98
10.- No me interesa la Plástica.	160	85,6
11.- Me alegro cuando no hay clase de Plástica	157	83,05
12.- El conocimiento de la Plástica no es necesario para la mayoría de los trabajos	140	68,64
13.- Estoy dispuesto a hacer muchos trabajos de Plástica.	162	87,28
14.- Si pudiera quitar alguna clase, sería la de Plástica.	167	91,52
15.- Me siento mal cuando pienso en la Plástica.	153	79,66
16.- El estudio de la Plástica es muy importante para mi vida.	133	62,71
17.- Sé muy poco sobre Plástica y ejercicios artísticos.	135	64,4
18.- Todos los días pienso en saber más Plástica.	144	72,03
19.- Me gusta hacer trabajos manuales y ejercicios de Plástica	162	87,28
20.- Los colegios no deben trabajar la Plástica.	157	83,05
21.- Tengo que dedicar mucho tiempo para los trabajos de Plástica	123	54,23
22.- La Plástica no sirve para nada	152	78,81
23.- Mis padres quieren que sepa realizar la Plástica	164	88,98
24.- Muchas personas usan la Plástica en su vida diaria	150	77,11
25.- La Plástica es aprender a realizar dibujo y trabajos manuales para luego repetir ejercicios aburridos	145	72,88
TOTAL	3737	76,67

Colegio Público "General Franco": 24 alumnos del Primer año (5º) del Tercer Ciclo de Primaria.

Muestra de 24 alumnos.

	Puntuación	%
1.- Me siento poco seguro cuando realizo Plástica	51	56,25
2.- En clase de Plástica me saldría del aula	67	89,58
3.- Procuro guardar bien mis materiales de Plástica.	69	93,75
4.- Cuando realizo Plástica me olvido de ir a jugar.	64	83,33
5.- La Plástica es más difícil para mí que para mis demás compañeros.	51	56,25
6.- Yo siento de verdad la Plástica.	68	91,66
7.- Me divierten las clases de Plástica.	66	87,5
8.- Las clases de Plástica duran mucho tiempo.	68	91,66
9.- Daría dinero a un amigo para que me hiciera los trabajos de	71	97,91
10.- No me interesa la Plástica.	67	89,58
11.- Me alegro cuando no hay clase de Plástica	71	97,91
12.- El conocimiento de la Plástica no es necesario para la mayoría de los trabajos	71	97,91
13.- Estoy dispuesto a hacer muchos trabajos de Plástica.	71	97,91
14.- Si pudiera quitar alguna clase, sería la de Plástica.	68	91,66
15.- Me siento mal cuando pienso en la Plástica.	62	79,16
16.- El estudio de la Plástica es muy importante para mi vida.	50	54,16
17.- Sé muy poco sobre Plástica y ejercicios artísticos.	54	62,5
18.- Todos los días pienso en saber más Plástica.	64	85,41
19.- Me gusta hacer trabajos manuales y ejercicios de Plástica	70	95,83
20.- Los colegios no deben trabajar la Plástica.	62	79,16
21.- Tengo que dedicar mucho tiempo para los trabajos de Plástica	38	29,16
22.- La Plástica no sirve para nada	60	75
23.- Mis padres quieren que sepa realizar la Plástica	60	75
24.- Muchas personas usan la Plástica en su vida diaria	65	85,41
25.- La Plástica es aprender a realizar dibujo y trabajos manuales para luego repetir ejercicios aburridos	69	93,75
TOTAL	1577	81,41

I.3.3. PORCENTAJE GLOBAL SOBRE LAS ACTITUDES DE LOS NIÑOS Y DE LAS NIÑAS HACÍA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICO-PLÁSTICA

	70,68	68,38	69,67
18.- Todos los días pienso en saber más	79,3	74,26	77,09

	%	%	%
	Niños	Niñas	Total
Plástica.			
19.- Me gusta hacer trabajos manuales y ejercicios de Plástica	86,78	83,06	85,16
20.- Los colegios no deben trabajar la Plástica.	77,01	85,29	80,64
21.- Tengo que dedicar mucho tiempo para los trabajos de Plástica	51,14	50,73	50,96
22.- La Plástica no sirve para nada	87,9	71,32	80,64
23.- Mis padres quieren que sepa realizar la Plástica	87,3	81,61	84,83
24.- Muchas personas usan la Plástica en su vida diaria	80,45	71,32	76,45
25.- La Plástica es aprender a realizar dibujo y trabajos manuales para luego repetir ejercicios aburridos	78,16	80,14	79,03
TOTAL	76,91	78,58	77,65

Muestra de 130 entre niños y niñas.

COLEGIOS	Argana Alta (3º) N=23	Capellanía (4º) N=24	Playa Honda (4º) N=59	General Franco (5º) N=24
	%	%	%	%
1.- Me siento poco seguro cuando realizo Plástica	39,13	68,75	59,32	56,25
2.- En clase de Plástica me saldría del aula	95,65	85,41	88,13	89,58
3.- Procuro guardar bien mis materiales de Plástica.	73,91	87,5	91,52	93,75
4.- Cuando realizo plástica me olvido de ir a jugar.	84,78	64,58	58,47	83,33
5.- La Plástica es más difícil para mí que para mis demás compañeros.	65,21	58,33	68,64	56,25
6.- Yo siento de verdad la Plástica.	52,17	85,41	76,27	91,66
7.- Me divierten las clases de Plástica.	80,43	81,25	85,6	87,5
8.- Las clases de Plástica duran mucho tiempo.	39,13	64,58	62,71	91,66
9.- Daría dinero a un amigo para que me hiciera los trabajos de Plástica.	93,47	89,58	88,98	97,91
10.- No me interesa la Plástica.	89,13	62,5	85,6	89,58
11.- Me alegro cuando no hay clase de Plástica	95,65	70,83	83,05	97,91
12.- El conocimiento de la Plástica no es necesario para la mayoría de los trabajos	89,13	43,75	68,64	97,91
13.- Estoy dispuesto a hacer muchos trabajos de Plástica.	86,95	85,41	87,28	97,91

COLEGIOS	Argana Alta (3º) N=23	Capellanía (4º) N=24	Playa Honda (4º) N=59	General Franco (5º) N=24
	%	%	%	%
14.- Si pudiera quitar alguna clase, sería la de Plástica.	89,13	68,75	91,52	91,66
15.- Me siento mal cuando pienso en la Plástica.	91,3	85,41	79,66	79,16
16.- El estudio de la Plástica es muy importante para mi vida.	63,04	60,41	62,71	54,16
17.- Sé muy poco sobre Plástica y ejercicios artísticos.	76,08	81,25	64,4	62,5
18.- Todos los días pienso en saber más Plástica.	78,26	85,41	72,03	85,41
19.- Me gusta hacer trabajos manuales y ejercicios de Plástica	67,39	89,58	87,28	95,83
20.- Los colegios no deben trabajar la Plástica.	78,26	81,25	83,05	79,16
21.- Tengo que dedicar mucho tiempo para los trabajos de Plástica	45,65	54,16	54,23	29,16
22.- La Plástica no sirve para nada	93,47	70,83	78,81	75
23.- Mis padres quieren que sepa realizar la Plástica	91,3	72,91	88,98	75
24.- Muchas personas usan la Plástica en su vida diaria	69,56	75	77,11	85,41
25.- La Plástica es aprender a realizar dibujo y trabajos manuales para luego repetir ejercicios aburridos	69,56	56,25	72,88	93,75
TOTAL	76,78	72,91	76,67	81,41

Referencias Bibliográficas

AIKEN, L.R. (1972). Research on attitudes toward mathematics. *Arithmetic Teacher, 19,* pp. 229-234.

BELTRÁN, J. (1985). *Psicología educacional.* U.N.E.D. Madrid.

BELL, A.W.; COSTELLO, J. y KÜCHEMANN, D. (1983). *A Review of Research in Mathematical Education. Research on Learning and teaching.* NFER-Nelson.

GAIRÍN, J. (1986). *Aprendizaje y cambio de actitudes en la didáctica especial de las Matemáticas.* Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

GAIRÍN, J. (1990). *Las actitudes en educación. Un estudio sobre educación* Edit. Boixareu Universitaria. Barcelona.

GROUWS, D. (Ed.) (1992). *Handbook of Research on Mathematical Teaching and Learning.* A Project of the National Council of Teachers of Mathematics. Macmillan Publishing Company. New York.

HART, L.E. (1989). Describing the Affective domain: Saying what we mean. En McLeod, D.B. y Adams, V.M. (Eds): *Affect and Mathematical Problem Solving: A new perspective.* Springer-Verlag. New York.

KRATHWOHL, D.R.; BLOOM, B.S.; MASIA, B.B. (1973): *Taxonomía de los objetivos de la educación: Ámbito de la afectividad*, vol. II. Alcoy. Marfil.

KULM, G. (1980). Research on Mathematics attitude. En Shumway, R. (Ed): *Research in Mathematics Education.* National Council of Teachers of Mathematics. Reston, VA.

LEDER, G. (1992). Measuring attitudes to Mathematics. *Proceedings of the XVI International Conference for the Psychology of Mathematics Education.*

LEDER, G. (1993). Reconciling affective and cognitive aspects of mathematics learning: reality or a pious hope? *Proceeding of the XVII International Conference for the Psychology of Mathematics Education.* Japan. Vol 1, pp. 46-65.

MANDLER, G. (1989). Affect and learning: Causes and consequences of emotional interactions. En D.B. McLeod y V.M. Adams (Eds): *Affect and Mathematical Problem Solving: A new perspective.* Springer-Verlag. New York.

MATOS, J.F. (1991). A importancia das concepçoes e attitudes dos alunos em *Memorias de II CIBEM.* Sevilla, septiembre 1990, París, UNESCO, Sección de Enseñanza Científica y Tecnológica.

McLEOD, D.B. (1989). The Role of Affect in Mathematical Problem Solving. En D.B. McLeod y V.M. Adams (Eds) (1989): *Affect and Mathematical Problem Solving: A new perspective.* Springer-Verlag. New York.

McLEOD, D.B. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. En D. Grouws: *Handbook of Research on Mathematical Teaching and Learning.* A Project of the National Council of Teachers of

Mathematics. Macmillan Publishing Company. New York.

McLEOD, D.B. (1994). Research on affect and Mathematics learning in the JRME: 1970 to the present. *Journal for Research in Mathematics Education, Vol. 25, 6,* pp. 637-647.

QUILES, M. (1986). *La actitud y el rendimiento escolar en matemáticas: Un acercamiento multidimensional.* Tesis doctoral. Universidad de La Laguna. Tenerife.

SALOVEY, P.; MAYER, J.D. (1990): «Emotional intelligence» en *Imagination Cognition and Personality,* n. 9 (30), pp. 185-211.

I.4. ESTUDIO SOBRE TÉCNICAS Y MATERIALES USADOS EN EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICO/PLÁSTICA

I.4.1. CUESTIONARIO DE MATERIALES Y PROCEDIMIENTOS ARTÍSTICOS

Colegio: Curso:

Edad:

Nombre y apellidos:

1. COLOCA SÍ O NO

	Lo conozco	Lo he utilizado con frecuencia	Me gusta trabajar con él	Los trabajos salen bien con él
Lápices de colores				
Ceras				
Rotuladores				
Pasteles				
Témperas				
Acuarelas				
Tizas de colores				
Tintas				
Óleos				
Acrílicos				
Carboncillos				
Rotring				

2.- DE LOS MATERIALES ANTERIORES ENUMERA TRES POR ORDEN DE PREFERENCIA.

1…….. 2…….. 3…….

A partir de ahora señala con una cruz.

3. ME GUSTA DIBUJAR

Sí ÿ No ÿ

4. ME GUSTA MÁS HACER LOS DIBUJOS

Con color ÿ Sin color ÿ

5. LOS DIBUJOS O PINTURAS ME SALEN

Bien ÿ Mal ÿ Regular ÿ

6. DIBUJO PORQUE

Lo hago bien ÿ Me gusta ÿ Me mandan ÿ

7. EN LAS CLAES DE PLÁSTICA HE TRABAJADO MÁS

El dibujo técnico ÿ El dibujo artístico ÿ

8. PREFIERO

El dibujo técnico ÿ El dibujo artístico ÿ

9. EN LA CLASE DE PLÁSTICA ME HAN ENSEÑADO A UTILIZAR LOS MATERIALES

Sí ÿ No ÿ

10. ME GUSTARIA ME ENSEÑARAN A UTILIZAR LOS MATERIALES DE FORMA DIFERENTE

Sí ÿ No ÿ

11. PREFIERO

Elegir yo mismo el material que debo usar ÿ

Que me digan el material que tengo que usar ÿ

12. EXPERIIMENTAR CON LAS PINTURAS

Me gusta ÿ No me gusta ÿ

13. SIEMPRE ME HAN DADO LA PLÁSTICA

Diciéndome que sólo copie ÿ

Dándome la hora libre ÿ

Explicándome las diferentes formas de pintar ÿ

14. PREFIERO

Copiar ÿ Inventar ÿ

15. EN CASO DE COPIAR, PREFIERO

Copiar dibujos de colorines ÿ

Copiar de la realidad ÿ

Copiar de fotografías ÿ

16. ME HAN DADO LA PLÁSTICA

En el aula normal ÿ

En el aula destinada a la plástica ÿ

Alternando las dos formas ÿ

17. HE PINTADO AL AIRE LIBRE FRECUENTEMENTE

Sí ÿ No ÿ

18. ME GUSTARIA PINTAR

En el aula normal ÿ

En el aula destinada a la plástica ÿ

Al aire libre frecuentemente ÿ

Alternando todas las formas ÿ

19. ME GUSTA HACER LOS TRABAJOS

Yo solo ÿ

Con algún compañero ÿ

De las dos formas ÿ

20. LAS HORAS QUE SE DEDICAN A LA PLÁSTICA SON

Muchas ÿ Pocas ÿ Suficientes ÿ

21. CREO QUE APRENDER A PINTAR ES

Muy importante ÿ Poco importante ÿ No es importante ÿ

22. CREO QUE LA PLÁSTICA ES

Más importante que el resto de las asignaturas ÿ

Igual de importante que las demás asignaturas ÿ

Menos importante que el resto de las asignaturas ÿ

23. CREO QUE UN PROFESOR DE PLÁSTICA DEBE SABER

Más que otro profesor ÿ

Igual que otros ÿ

Menos que otros ÿ

24. LOS DIBUJOS QUE HE HECHO SE HAN EXPUESTO FUERA DEL AULA

Sí ÿ No ÿ

25. ME GUSTARIA QUE MIS DIBUJOS

Se expusiesen en las paredes de la clase ÿ

Se expusiesen en los pasillos del colegio ÿ

Se expusiesen en mi barrio ÿ

No se expusiesen en ningún lugar ÿ

26. ME GUSTA GUARDAR MIS DIBUJOS Y PINTURAS

Sí ÿ No ÿ

27. CONTESTTA

¿ Para qué crees que sirve la Plástica?

Muestra de Alumnos que participaron en el cuestionario de materiales y procedimientos artísticos.

Participan un total de 155 alumnos de 6 Colegios Públicos de la Isla de Lanzarote. La distribución de los alumnos por colegios es la siguiente:

- Colegio Público "Argana Alta": 22 alumnos del Primer año del Segundo Ciclo de Primaria.
- Colegio Público "Capellanía": 25 alumnos del segundo año (4º B) del Segundo Ciclo de Primaria.
- Colegio Público "General Franco": 24 alumnos del Primer año (5º) del Tercer Ciclo de Primaria.
- Colegio Público "Guenia", 18 alumnos distribuidos de la siguiente manera: 6 alumnos del Primer año (3º) y 12 alumnos del segundo año (4º), del Segundo Ciclo de Primaria.
- Colegio Público "Los Valles", Escuela Unitaria , 8 alumnos distribuidos de la siguiente manera: 1 alumno del Primer año (3º) y 6 alumnos del segundo año (4º), del Segundo Ciclo de Primaria, y 1 alumno del Primer año (5º) del Tercer Ciclo de Primaria.
- Colegio Público "Playa Honda", 58 alumnos distribuidos de la siguiente manera: 29 y 29 alumnos respectivamente (4ºA y 4ºB), del segundo año del Segundo Ciclo de Primaria.

COLEGIOS	2º CICLO		3º CICLO	TOTAL
	1º AÑO (3º)	2º AÑO (4º)	(5º)	
ARGANA ALTA	22			22
CAPELLANÍA		25		25
GENERAL FRANCO			24	24
GUENIA	6	12		18
LOS VALLES	1	6	1	8
PLAYA HONDA		58		58
TOTAL	29	101	25	155

I.4.2. ESTUDIOS GLOBALES Y PARCIALES

Cursos: 3º, 4º y 5º
Número de alumnos: 155
Número de colegios: 6

Estudios globales y parciales. Resultados

1. COLOCA SÍ O NO

	Lo conozco			Lo he utilizado con frecuencia			Me gusta trabajar con él			Los trabajos salen bien con él		
	SI	**NO**	**NC.**	**SI**	**NO**	**NC.**	**SI**	**NO**	**NC.**	**SI**	**NO**	**NC.**
Lápices de colores	153	2	0	140	11	4	135	11	9	148	5	2
Ceras	152	3	0	127	26	2	126	20	9	106	38	11
Rotuladores	153	2	0	132	20	3	126	26	3	133	13	9
Pasteles	79	75	1	35	105	15	64	68	23	62	72	21
Témperas	140	10	5	85	63	7	123	18	14	119	23	13
Acuarelas	140	11	4	80	67	8	119	20	16	109	25	11
Tizas de colores	149	4	2	90	60	5	115	15	25	113	15	27
Tintas	110	40	5	51	80	24	69	53	33	64	50	41
Óleos	30	120	5	8	109	38	23	72	60	27	79	49
Acrílicos	18	130	7	15	99	41	34	73	48	13	90	52
Carboncillos	40	107	3	13	97	45	30	79	46	28	76	51
Rotring	27	120	3	17	98	40	23	82	50	19	80	56

2.- DE LOS MATERIALES ANTERIORES ENUMERA TRES POR ORDEN DE PREFERENCIA.

	En primer lugar	En segundo lugar	En tercer lugar
Lápices de colores	46	13	12
Ceras	20	23	19
Rotuladores	38	45	15
Pasteles	1	6	6
Témperas	13	18	23
Acuarelas	3	10	17
Tizas de colores	2	11	17
Tintas	0	1	6
Óleos	3	2	2
Acrílicos	1	0	0
Carboncillos	2	0	2
Rotring	0	0	4
NC.	26	26	32

A partir de ahora señala con una cruz.

3. ME GUSTA DIBUJAR

Sí : 142 No : 5 NC : 8

4. ME GUSTA MÁS HACER LOS DIBUJOS

Con color : 100 Sin color : 48 NC : 7

5. LOS DIBUJOS O PINTURAS ME SALEN

Bien : 81 Mal : 3 Regular : 63 NC : 8

6. DIBUJO PORQUE

Lo hago bien : 13 Me gusta : 104 Me mandan : 9 NC : 29

7. EN LAS CLASES DE PLÁSTICA HE TRABAJADO MÁS

El dibujo técnico : 6 El dibujo artístico : 37 NC : 112

8. PREFIERO

El dibujo técnico : 15 El dibujo artístico : 62 NC : 78

9. EN LA CLASE DE PLÁSTICA ME HAN ENSEÑADO A UTILIZAR LOS MATERIALES

Sí : 132 No : 15 NC : 8

10. ME GUSTARIA ME ENSEÑARAN A UTILIZAR LOS MATERIALES DE FORMA DIFERENTE

Sí : 14 No : 134 NC : 7

11. PREFIERO

Elegir yo mismo el material que debo usar : 76

Que me digan el material que tengo que usar : 77 NC : 2

12. EXPERIIMENTAR CON LAS PINTURAS

Me gusta : 133 No me gusta : 14 NC : 8

13. SIEMPRE ME HAN DADO LA PLÁSTICA

Diciéndome que sólo copie : 13

Dándome la hora libre : 50

Explicándome las diferentes formas de pintar : 90 NC : 2

14. PREFIERO

Copiar : 14 Inventar : 134 NC : 7

15. EN CASO DE COPIAR, PREFIERO

Copiar dibujos de colorines : 42

Copiar de la realidad : 89

Copiar de fotografías : 21 NC : 3

16. ME HAN DADO LA PLÁSTICA

En el aula normal : 109

En el aula destinada a la plástica : 17

Alternando las dos formas : 10 NC : 19

17. HE PINTADO AL AIRE LIBRE FRECUENTEMENTE

Sí : 58 No : 89 NC : 8

18. ME GUSTARIA PINTAR

En el aula normal : 43

En el aula destinada a la plástica : 36

Al aire libre frecuentemente : 37

Alternando todas las formas : 37 NC : 2

19. ME GUSTA HACER LOS TRABAJOS

Yo solo : 37

Con algún compañero : 35

De las dos formas : 74 NC : 9

20. LAS HORAS QUE SE DEDICAN A LA PLÁSTICA SON

Muchas : 13 Pocas : 56 Suficientes : 76 NC : 10

21. CREO QUE APRENDER A PINTAR ES:

Muy importante 126 Poco importante 16 No es importante 5 NC. 8

22. CREO QUE LA PLÁSTICA ES

Más importante que el resto de las asignaturas : 11

Igual de importante que las demás asignaturas : 126

Menos importante que el resto de las asignaturas : 9 NC. 9

23. CREO QUE UN PROFESOR DE PLÁSTICA DEBE SABER

Más que otro profesor : 13

Igual que otros : 134

Menos que otros : 2 NC : 6

24. LOS DIBUJOS QUE HE HECHO SE HAN EXPUESTO FUERA DEL AULA

Sí : 104 No : 42 NC : 9

25. ME GUSTARIA QUE MIS DIBUJOS

Se expusiesen en las paredes de la clase : 71

Se expusiesen en los pasillos del colegio : 47

Se expusiesen en mi barrio : 18

No se expusiesen en ningún lugar : 16 NC : 3

26. ME GUSTA GUARDAR MIS DIBUJOS Y PINTURAS

Sí : 140 No : 6 NC : 9

27. CONTESTTA

¿ Para qué crees que sirve la Plástica?

Estudio parcial

Cursos: 4º
Número de alumnos: 101
Número de colegios: 4

Participan un total de 101 alumnos de 4 Colegios Públicos de la Isla de Lanzarote. La distribución de los alumnos por colegios es la siguiente:

- Colegio Público "Capellanía": 25 alumnos del segundo año (4º B) del Segundo Ciclo de Primaria.
- Colegio Público "Guenia", 12 alumnos del segundo año (4º), del Segundo Ciclo de Primaria.
- Colegio Público "Los Valles", Escuela Unitaria 6 alumnos del segundo año (4º), del Segundo Ciclo de Primaria.
- Colegio Público "Playa Honda", 58 alumnos distribuidos de la siguiente manera: 29 y 29 alumnos respectivamente (4ºA y 4ºB), del segundo año del Segundo Ciclo de Primaria.

COLEGIOS	2º CICLO 2º AÑO (4º)
CAPELLANÍA	25
GUENIA	12
LOS VALLES	6
PLAYA HONDA	58
TOTAL	101

Resultados

Curso: 4º

1. COLOCA SÍ O NO

	Lo conozco			Lo he utilizado con frecuencia			Me gusta trabajar con él			Los trabajos salen bien con él		
	SI	**NO**	**NC.**	**SI**	**NO**	**NC.**	**SI**	**NO**	**NC.**	**SI**	**NO**	**NC.**
Lápices de colores	100	1	0	92	7	2	93	8	0	94	5	2
Ceras	99	2	0	68	31	2	85	16	0	68	30	3
Rotuladores	100	1	0	86	13	2	90	110	0	94	5	2
Pasteles	35	65	1	28	48	25	30	62	9	45	52	4
Témperas	91	10	0	50	48	3	87	11	3	78	20	3
Acuarelas	92	8	1	52	48	1	93	8	0	73	22	6
Tizas de colores	97	3	1	63	35	3	88	11	2	86	12	3
Tintas	84	16	1	43	55	3	56	44	1	54	39	8
Óleos21	21	79	1	7	80	14	23	60	18	19	63	19
Acrílicos14	14	85	2	11	75	15	13	70	18	17	59	25
Carboncillos	27	72	2	11	84	6	21	65	15	15	62	24
Rotring	20	80	1	25	71	5	19	58	24	14	65	20

2. DE LOS MATERIALES ANTERIORES ENUMERA TRES POR ORDEN DE PREFERENCIA.

	En primer lugar	En según lugar	En tercer lugar
Lápices de colores	34	9	9
Ceras	11	12	9
Rotuladores	27	31	9
Pasteles	1	2	4
Témperas	7	13	11
Acuarelas	2	5	15
Tizas de colores	0	10	15
Tintas	0	1	5
Óleos	2	2	1
Acrílicos	1	0	0
Carboncillos	2	0	2
Rotring	0	0	3
NC.	15	15	15

A partir de ahora señala con una cruz.

3. ME GUSTA DIBUJAR

Sí : 97 No : 4 NC : 0

4. ME GUSTA MÁS HACER LOS DIBUJOS

Con color : 84 Sin color : 17 NC : 0

5. LOS DIBUJOS O PINTURAS ME SALEN

Bien : 52 Mal : 3 Regular : 46 NC: 0

6. DIBUJO PORQUE

Lo hago bien :9 Me gusta : 87 Me mandan : 5 NC : 0

7. EN LAS CLASES DE PLÁSTICA HE TRABAJADO MÁS

El dibujo técnico : 8 El dibujo artístico : 25 NC : 68

8. PREFIERO

El dibujo técnico : 12 El dibujo artístico : 43 NC : 46

9. EN LA CLASE DE PLÁSTICA ME HAN ENSEÑADO A UTILIZAR LOS MATERIALES

Sí : 95 No : 15 NC : 0

10. ME GUSTARIA ME ENSEÑARAN A UTILIZAR LOS MATERIALES DE FORMA DIFERENTE

Sí : 86 No : 15 NC : 0

11. PREFIERO

Elegir yo mismo el material que debo usar : 51

Que me digan el material que tengo que usar : 50 NC: 0

12. EXPERIIMENTAR CON LAS PINTURAS

Me gusta : 91 No me gusta : 10 NC : 0

13. SIEMPRE ME HAN DADO LA PLÁSTICA

Diciéndome que sólo copie : 2

Dándome la hora libre : 17

Explicándome las diferentes formas de pintar : 82 NC : 0

14. PREFIERO

Copiar : 7 Inventar : 94 NC. 0

15. EN CASO DE COPIAR, PREFIERO

Copiar dibujos de colorines : 28

Copiar de la realidad : 64

Copiar de fotografías : 9 NC : 0

16. ME HAN DADO LA PLÁSTICA

En el aula normal : 70

En el aula destinada a la plástica : 22

Alternando las dos formas : 9 NC : 0

17. HE PINTADO AL AIRE LIBRE FRECUENTEMENTE

Sí : 48 No : 53 NC : 0

18. ME GUSTARIA PINTAR

En el aula normal : 29

En el aula destinada a la plástica : 29

Al aire libre frecuentemente : 37

Alternando todas las formas : 6 NC: 0

19. ME GUSTA HACER LOS TRABAJOS

Yo solo : 29

Con algún compañero : 24

De las dos formas : 53 NC : 0

20. LAS HORAS QUE SE DEDICAN A LA PLÁSTICA SON

Muchas : 11 Pocas : 27 Suficientes : 63 NC: 0

21. CREO QUE APRENDER A PINTAR ES

Muy importante : 82 Poco importante : 5 No es importante : 14 NC: 0

22. CREO QUE LA PLÁSTICA ES

Más importante que el resto de las asignaturas : 7

Igual de importante que las demás asignaturas : 84

Menos importante que el resto de las asignaturas : 10 NC :. 0

23. CREO QUE UN PROFESOR DE PLÁSTICA DEBE SABER

Más que otro profesor : 9

Igual que otros : 92

Menos que otros : 0 NC : 0

24. LOS DIBUJOS QUE HE HECHO SE HAN EXPUESTO FUERA DEL AULA

Sí : 86 No : 15 NC : 0

25. ME GUSTARIA QUE MIS DIBUJOS

Se expusiesen en las paredes de la clase : 39

Se expusiesen en los pasillos del colegio : 48

Se expusiesen en mi barrio : 10

No se expusiesen en ningún lugar : 4 NC : 0

26. ME GUSTA GUARDAR MIS DIBUJOS Y PINTURAS

Sí : 96 No : 5 NC : 0

27. CONTESTTA

¿ Para qué crees que sirve la Plástica?

I.4.3. RESULTADOS GRÁFICOS Y PORCENTAJES DE LOS CUESTIONARIOS DE MATERIALES Y PROCEDIMIENTOS ARTÍSTICOS

Estudio global

Cursos: 3º, 4º y 5º
Número de alumnos: 155
Número de colegios: 6

Participan un total de 155 alumnos de 6 Colegios Públicos de la Isla de Lanzarote. La distribución de los alumnos por colegios es la siguiente:

- Colegio Público "Argana Alta": 22 alumnos del Primer año del Segundo Ciclo de Primaria.
- Colegio Público "Capellanía": 25 alumnos del segundo año (4º B) del Segundo Ciclo de Primaria.
- Colegio Público "General Franco": 24 alumnos del Primer año (5º) del Tercer Ciclo de Primaria.
- Colegio Público "Guenia", 18 alumnos distribuidos de la siguiente manera: 6 alumnos del Primer año (3º) y 12 alumnos del segundo año (4º), del Segundo Ciclo de Primaria.
- Colegio Público "Los Valles", Escuela Unitaria , 8 alumnos distribuidos de la siguiente manera: 1 alumno del Primer año (3º) y 6 alumnos del segundo año (4º), del Segundo Ciclo de Primaria, y 1 alumno del Primer año (5º) del Tercer Ciclo de Primaria.
- Colegio Público "Playa Honda", 58 alumnos distribuidos de la siguiente manera: 29 y 29 alumnos respectivamente (4ºA y 4ºB), del segundo año del Segundo Ciclo de Primaria.

COLEGIOS	2º CICLO		3º CICLO	**TOTAL**
	1º AÑO (3º)	2º AÑO (4º)	(5º)	
ARGANA ALTA	22			22
CAPELLANÍA		25		25
GENERAL FRANCO			24	24
GUENIA	6	12		18
LOS VALLES	1	6	1	8
PLAYA HONDA		58		58
TOTAL	29	101	25	155

Estudio parcial

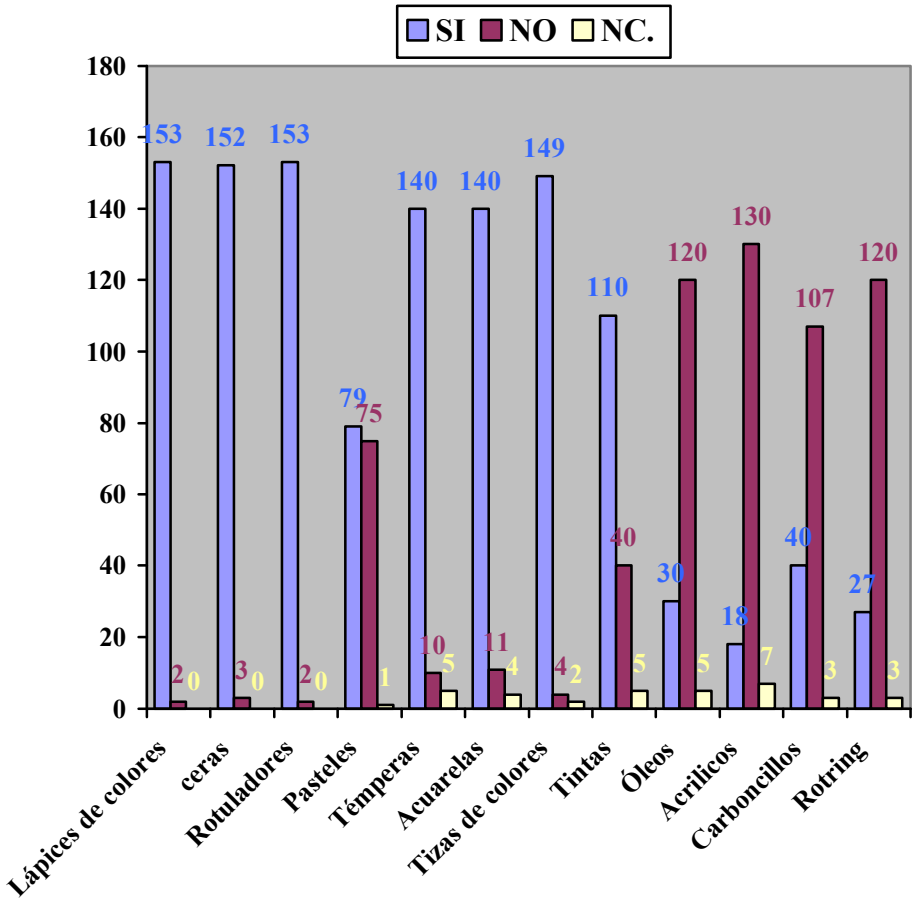
Cursos: 4º
Número de alumnos: 101
Número de colegios: 4

Participan un total de 101 alumnos de 4 Colegios Públicos de la Isla de Lanzarote. La distribución de los alumnos por colegios es la siguiente:

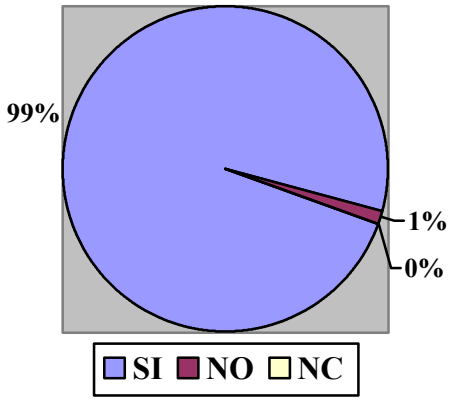
- Colegio Público "Capellanía": 25 alumnos del segundo año (4º B) del Segundo Ciclo de Primaria.
- Colegio Público "Guenia", 12 alumnos del segundo año (4º), del Segundo Ciclo de Primaria.
- Colegio Público "Los Valles", Escuela Unitaria 6 alumnos del segundo año (4º), del Segundo Ciclo de Primaria.
- Colegio Público "Playa Honda", 58 alumnos distribuidos de la siguiente manera: 29 y 29 alumnos respectivamente (4ºA y 4ºB), del segundo año del Segundo Ciclo de Primaria.

COLEGIOS	2º CICLO 2º AÑO (4º)
CAPELLANÍA	25
GUENIA	12
LOS VALLES	6
PLAYA HONDA	58
TOTAL	101

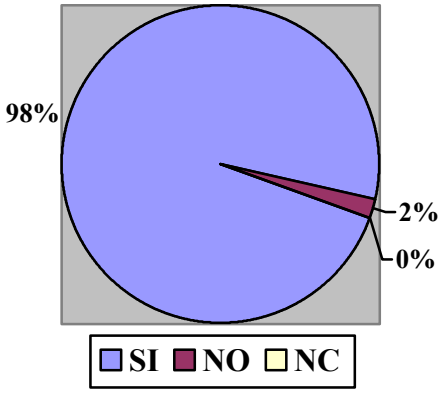
Lo conozco



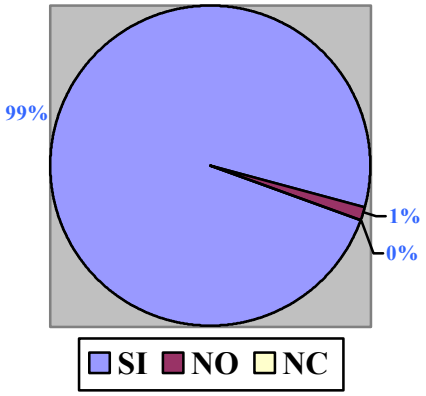
LÁPICES DE COLORES



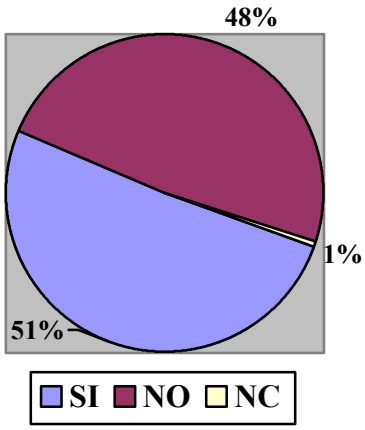
CERAS



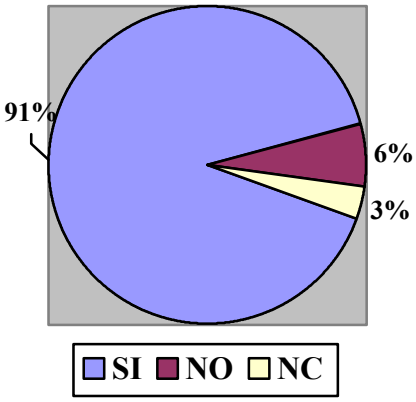
ROTULADORES



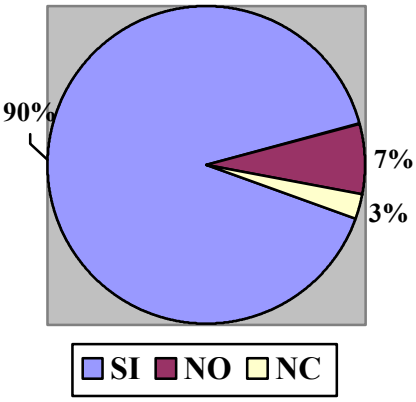
PASTELES



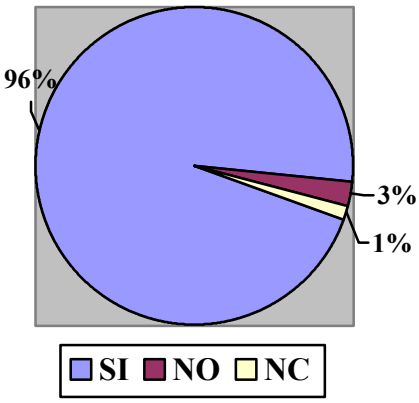
TÉMPERAS



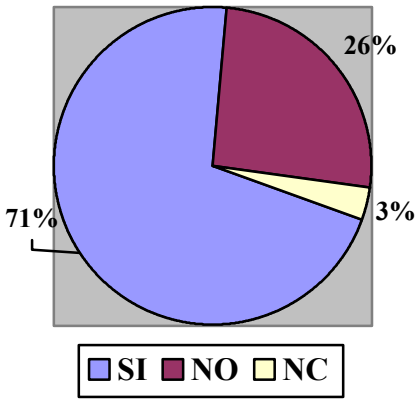
ACUARELAS



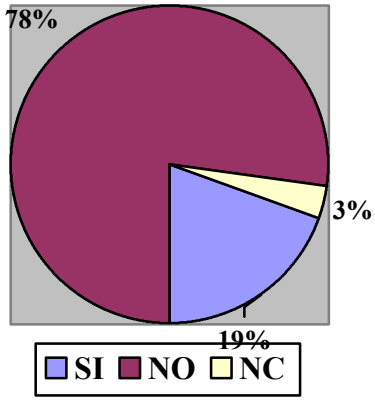
TIZAS DE COLORES



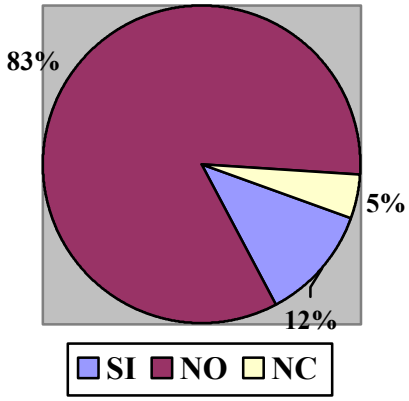
TINTAS



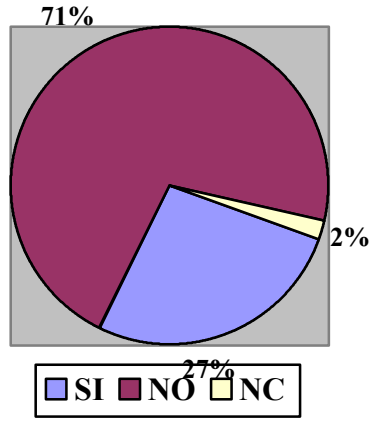
ÓLEOS



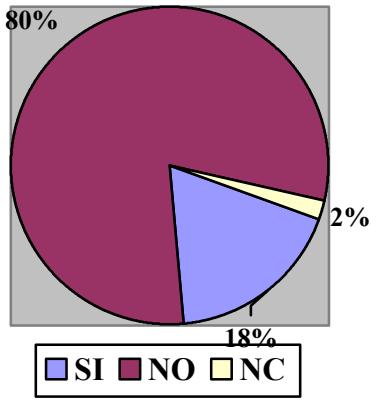
ACRÍLICOS



CARBONCILLOS

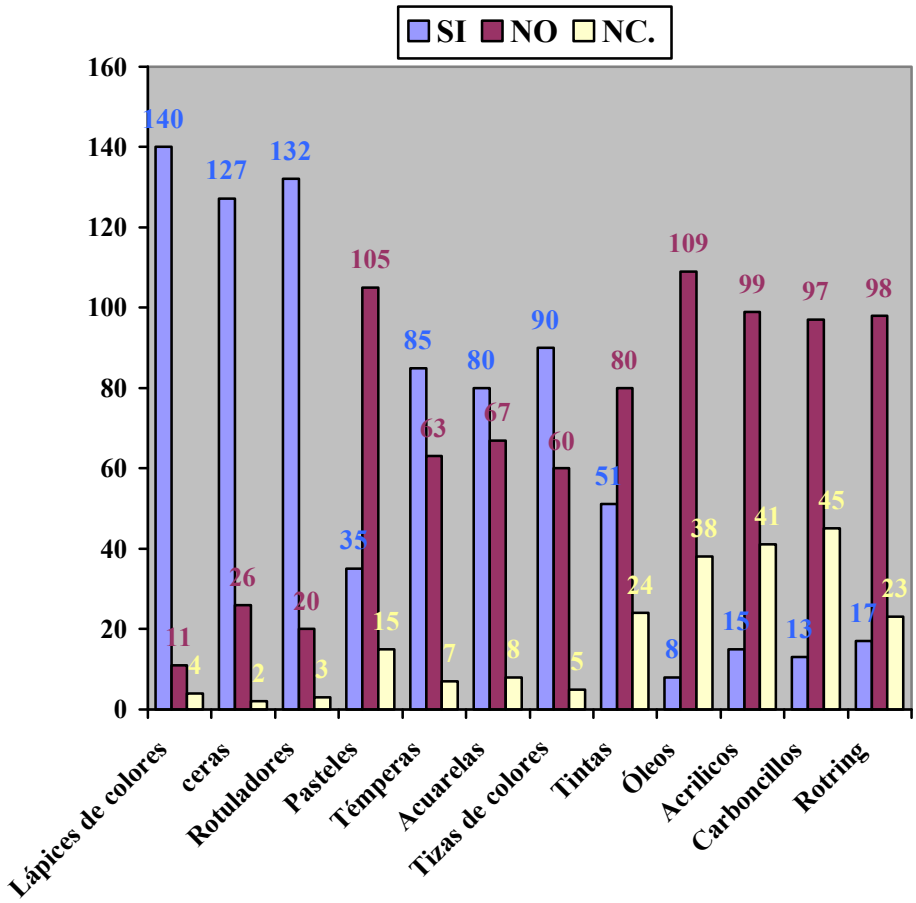


ROTRING

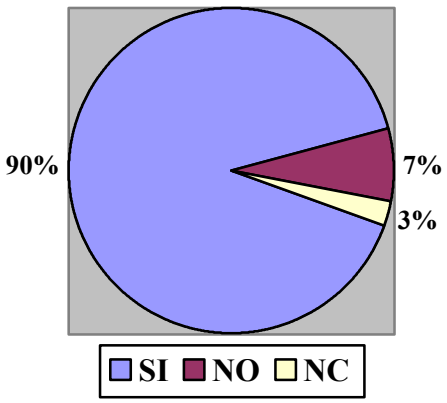


1º Cuestión

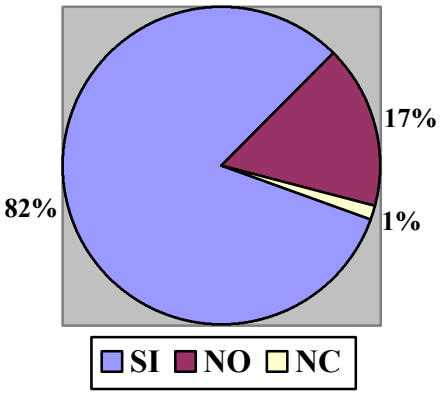
Lo he utilizado con frecuencia



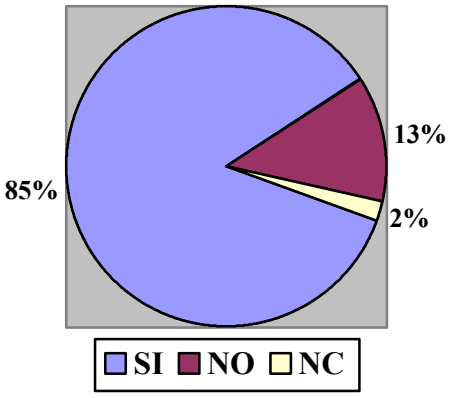
LÁPICES DE COLORES



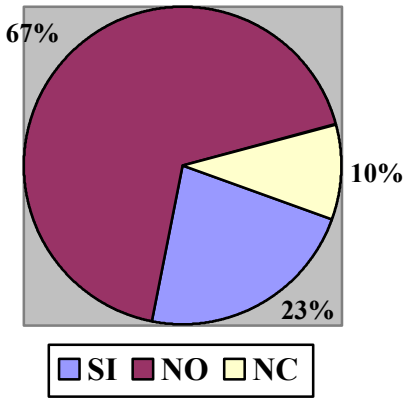
CERAS



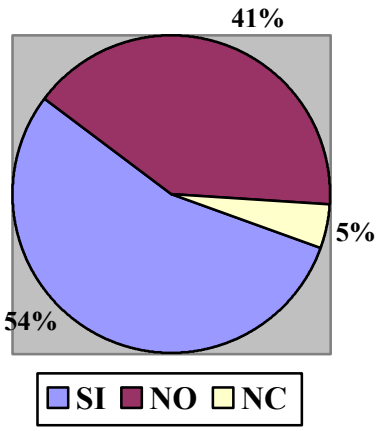
ROTULADORES



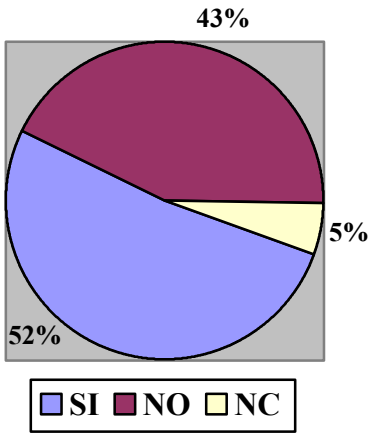
PASTELES



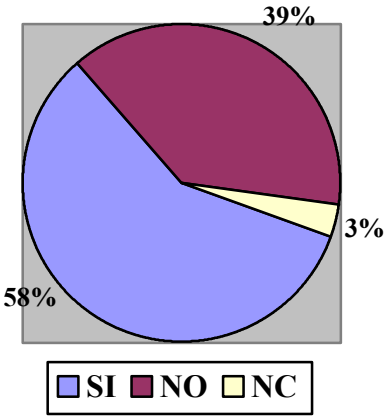
TÉMPERAS



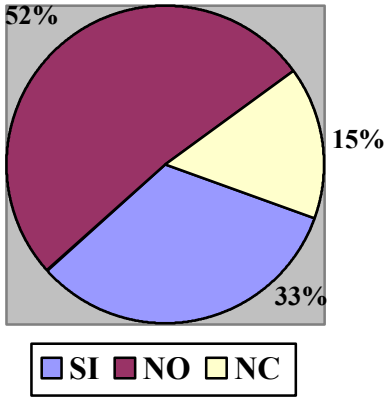
ACUARELAS



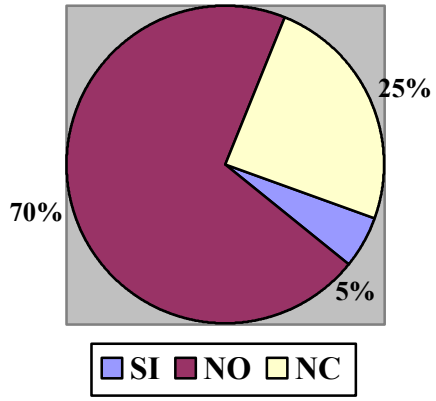
TIZAS DE COLORES



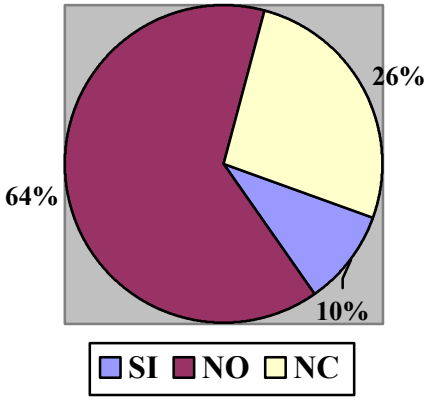
TINTAS



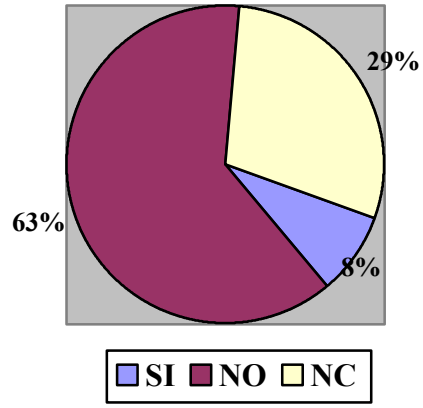
ÓLEOS



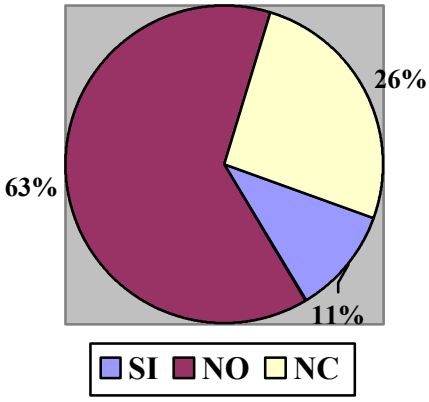
ACRÍLICOS



CARBONCILLOS

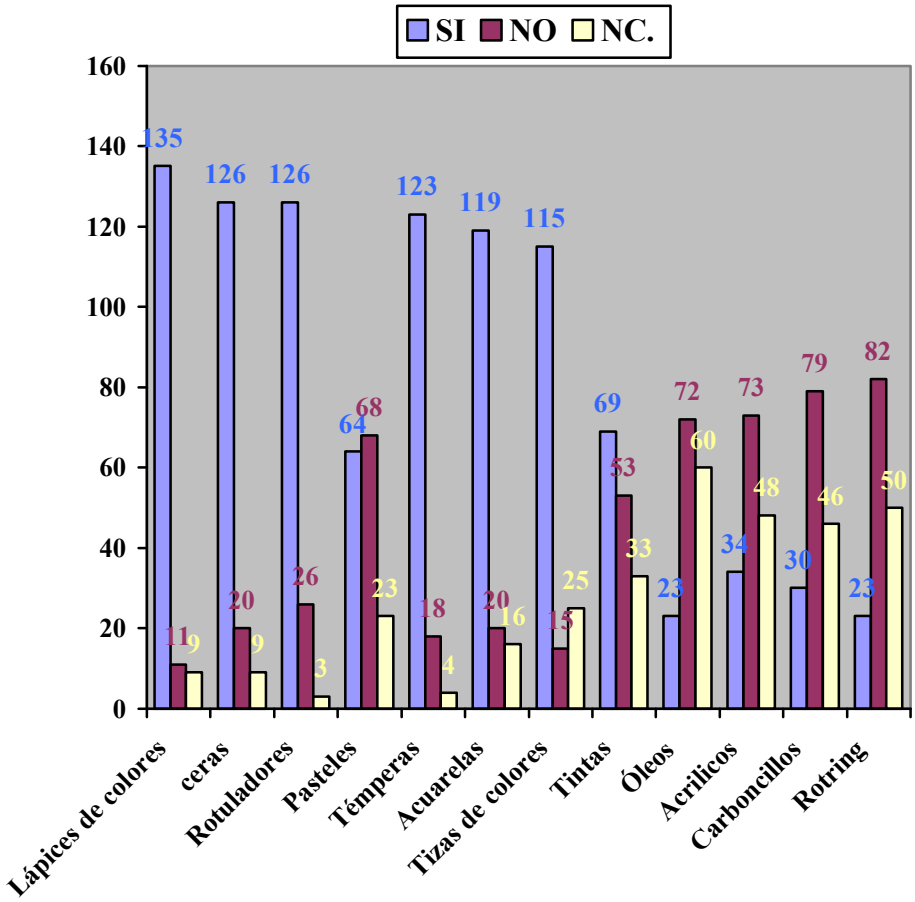


ROTRING

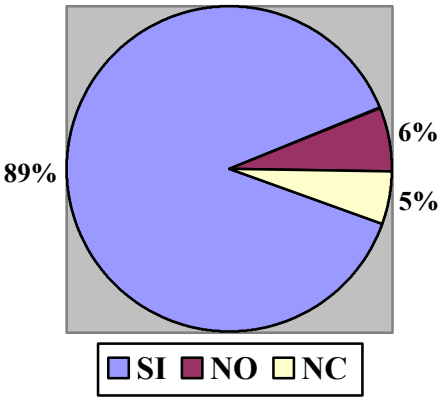


1º Cuestión

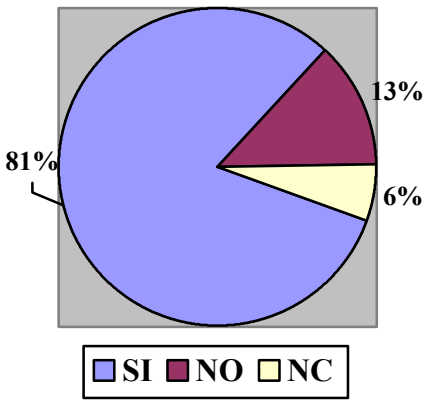
Me gusta trabajar con él



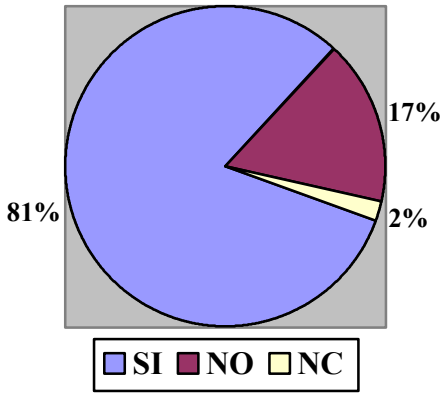
LÁPICES DE COLORES



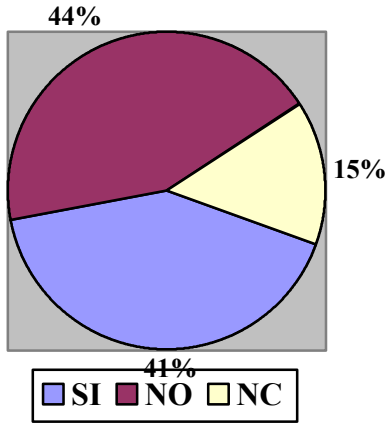
ROTRING



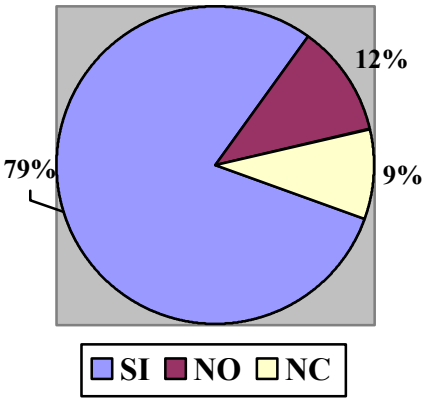
ROTULADORES



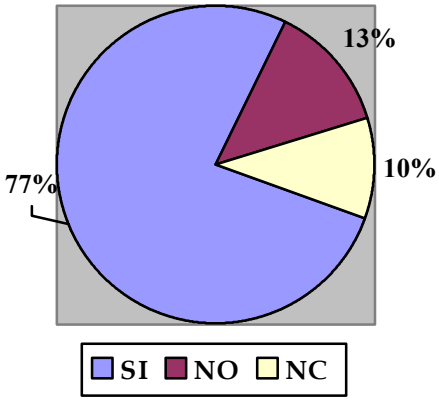
PASTELES



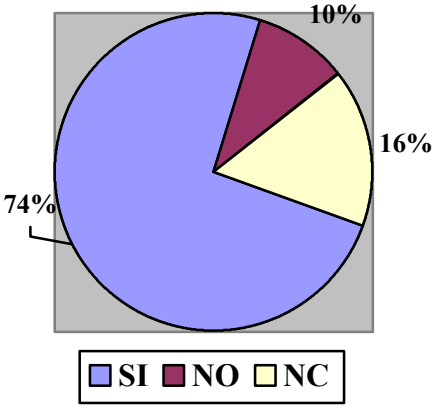
TÉMPERAS



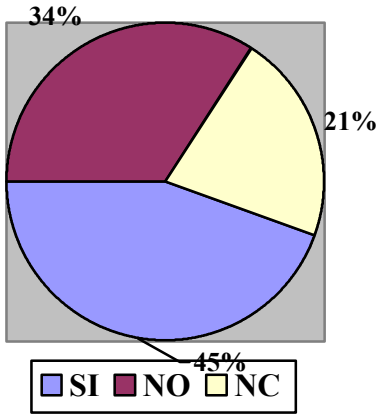
ACUARELAS



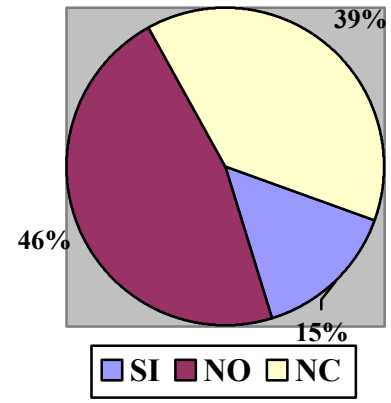
TIZAS DE COLORES



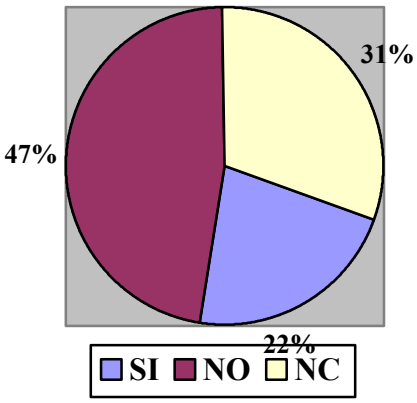
TINTAS



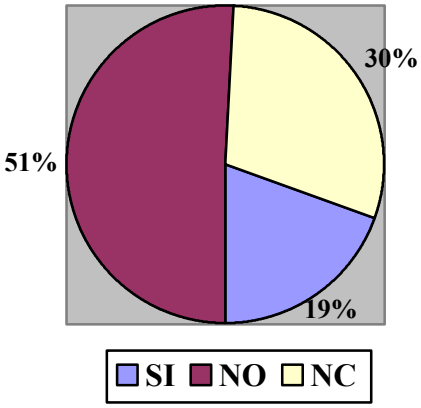
ÓLEOS



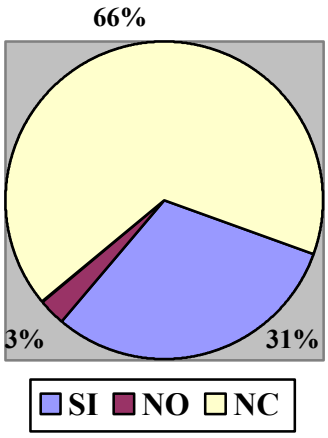
ACRÍLICOS



CARBONCILLOS

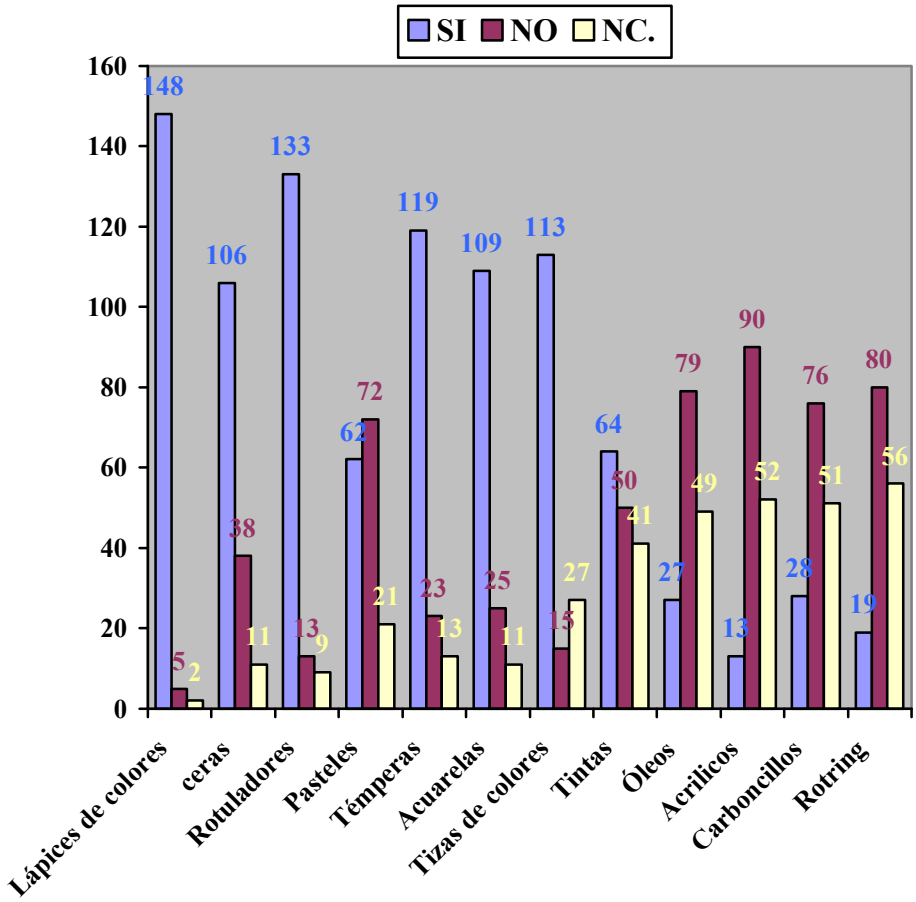


ROTRING

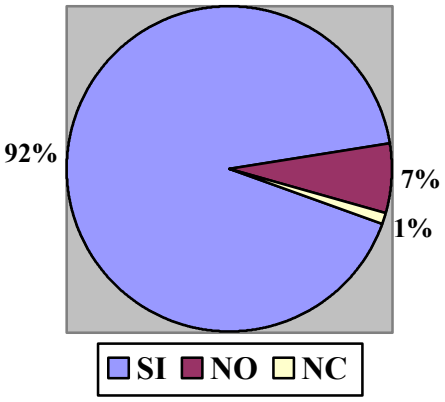


1º Cuestión

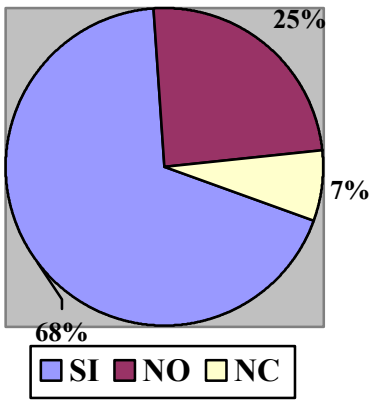
Los trabajos salen bien con él



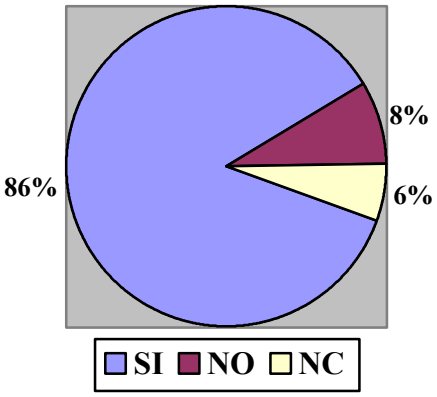
LÁPICES DE COLORES



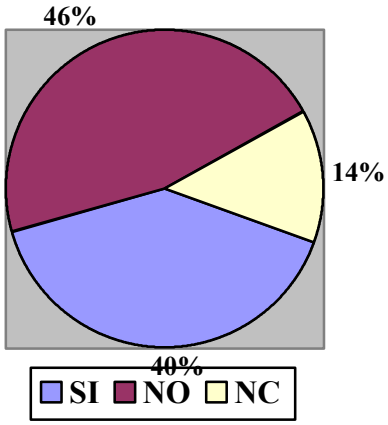
ROTRING



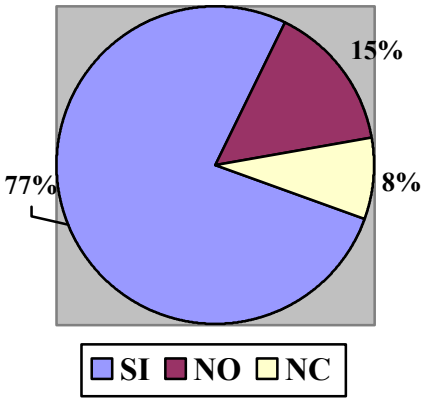
ROTULADORES



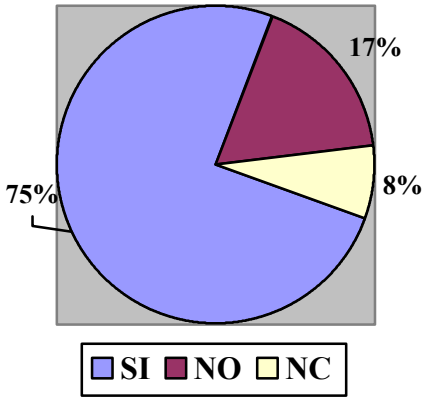
PASTELES



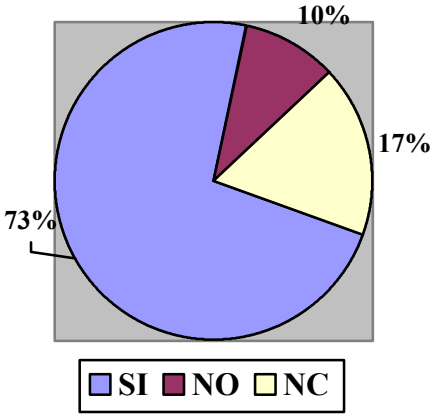
TÉMPERAS



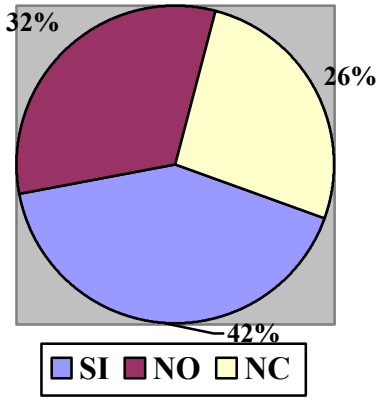
ACUARELAS



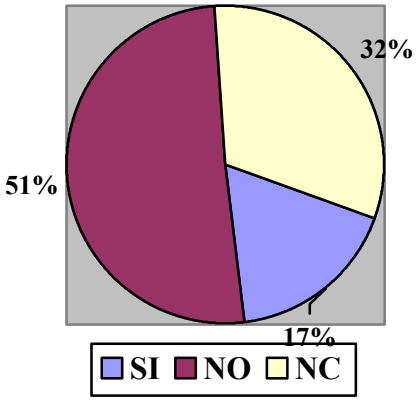
TIZAS DE COLORES



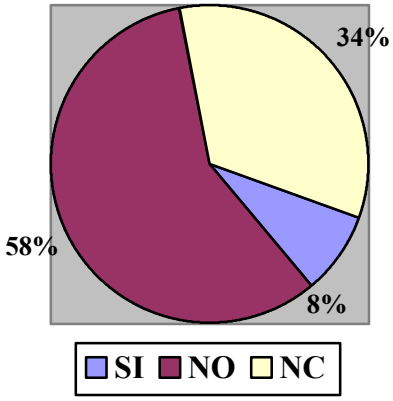
TINTAS



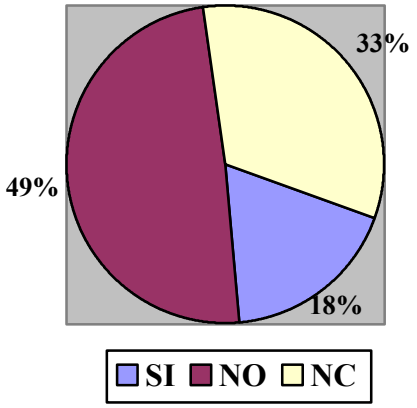
ÓLEOS



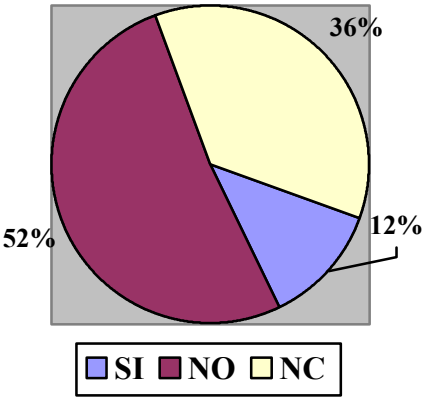
ACRÍLICOS



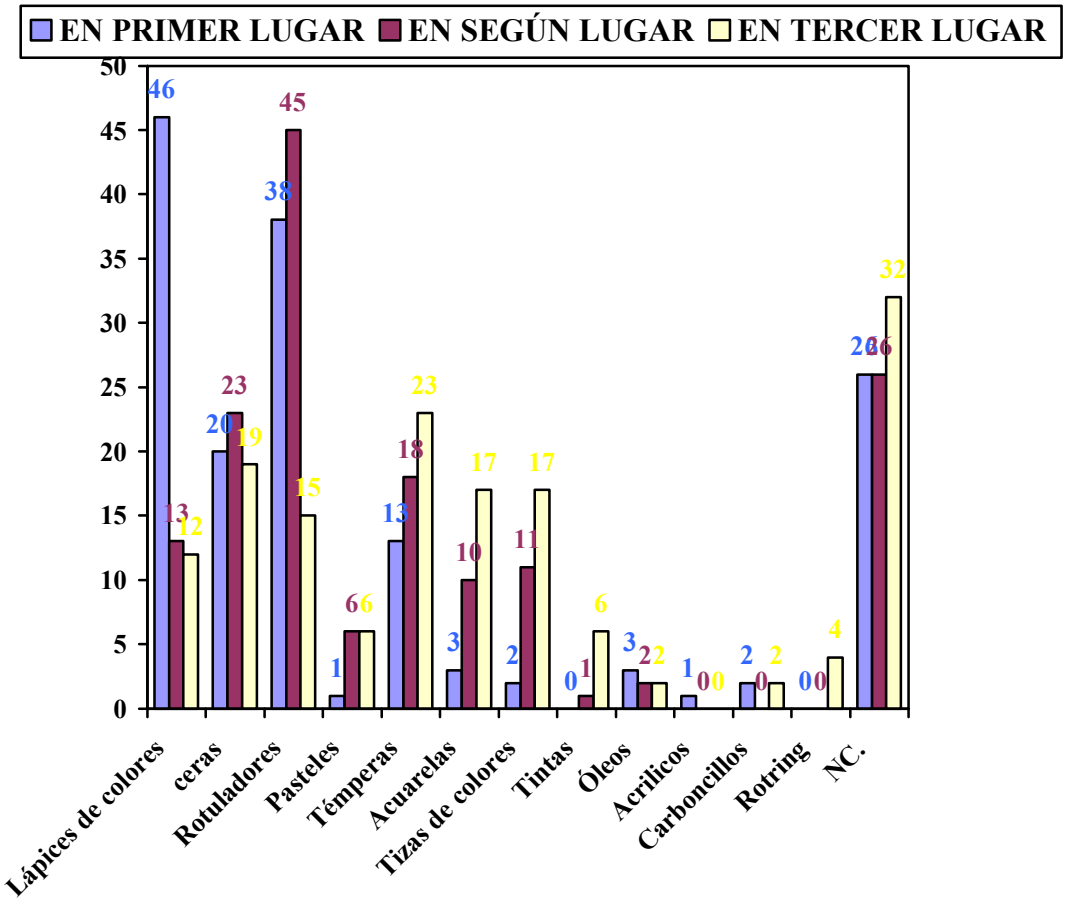
CARBONCILLOS

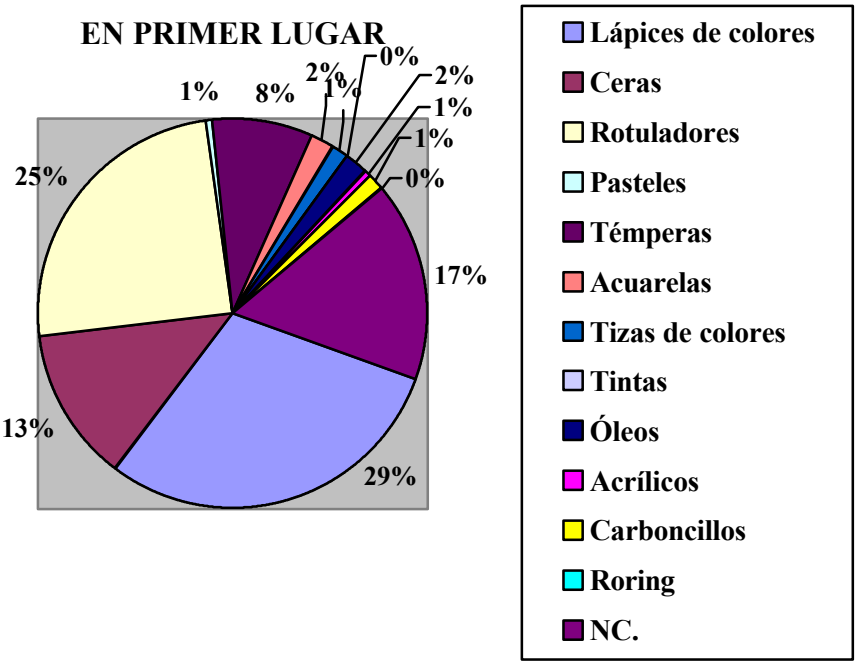


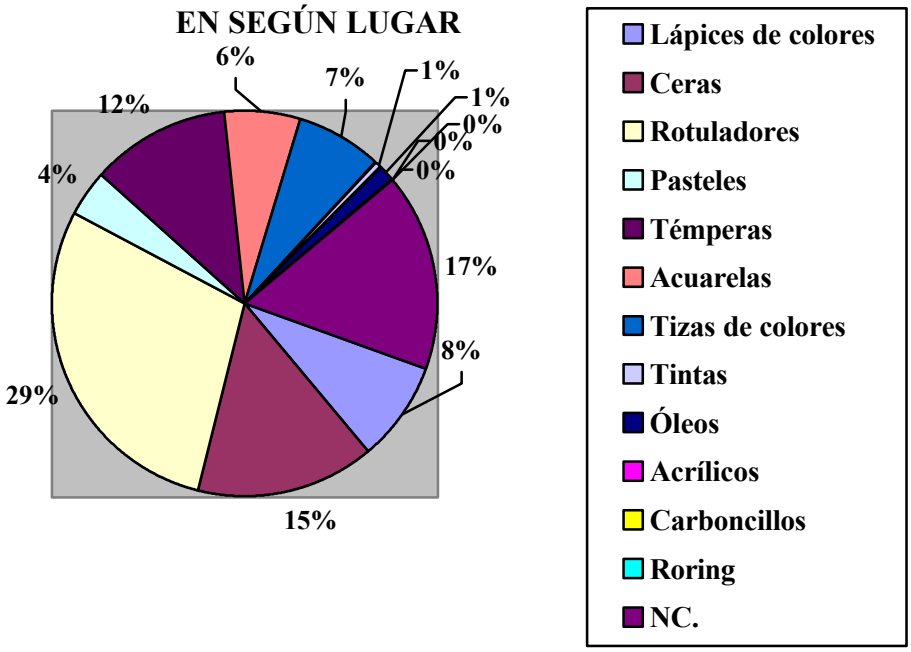
ROTRING

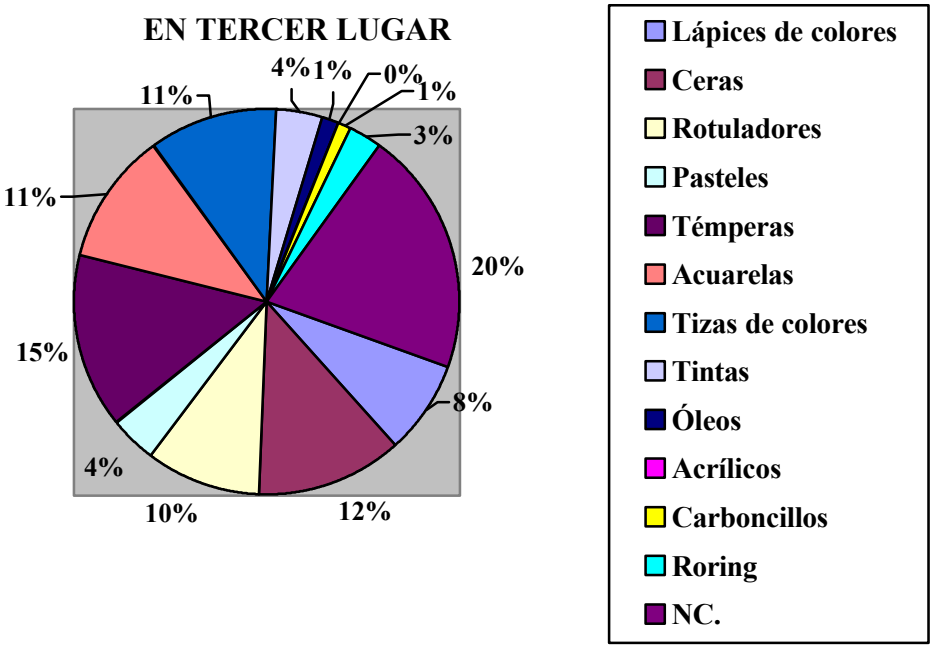


2.- DE LOS MATERIALES ANTERIORES ENUMERA TRES POR ORDEN DE PREFERENCIA.

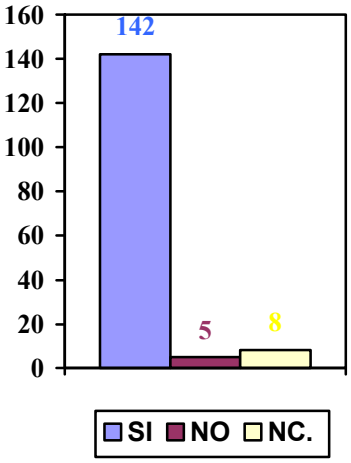


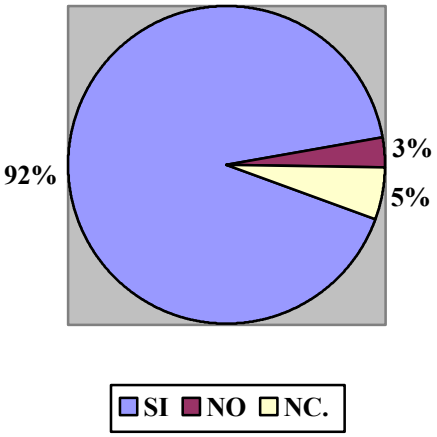



EN SEGÚN LUGAR
6%
7%
1%
1%
0%
0%
0%
12%
4%
17%
8%
29%
15%
Lápices de colores
Ceras
Rotuladores
Pasteles
Témperas
Acuarelas
Tizas de colores
Tintas
Óleos
Acrílicos
Carboncillos
Roring
NC.

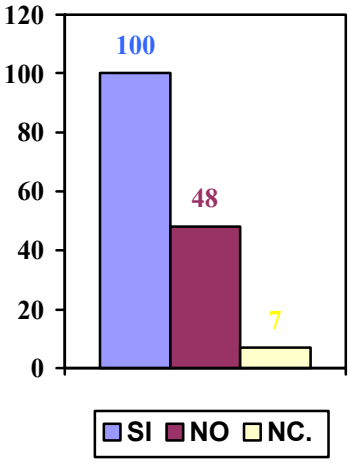

EN TERCER LUGAR
4%
1%
0%
1%
11%
3%
11%
20%
15%
8%
4%
10%
12%
Lápices de colores
Ceras
Rotuladores
Pasteles
Témperas
Acuarelas
Tizas de colores
Tintas
Óleos
Acrílicos
Carboncillos
Roring
NC.

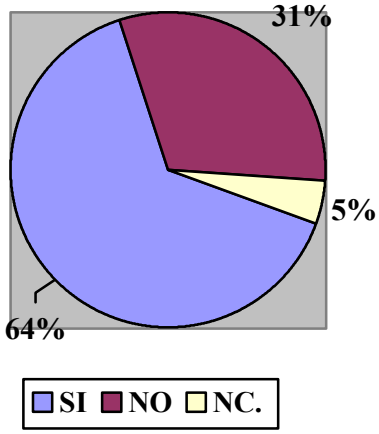
3. ME GUSTA DIBUJAR



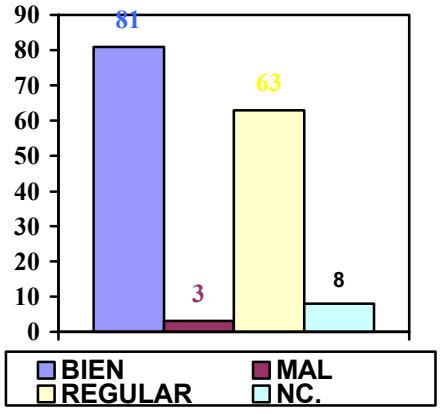


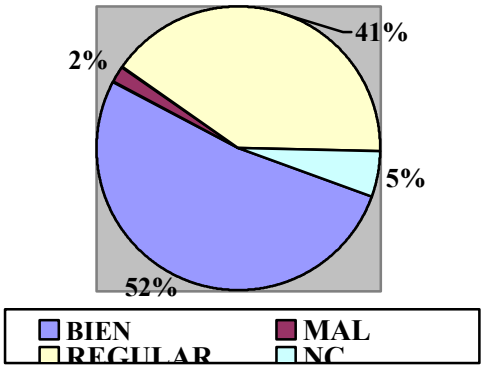
4. ME GUSTA MÁS HACER LOS DIBUJOS



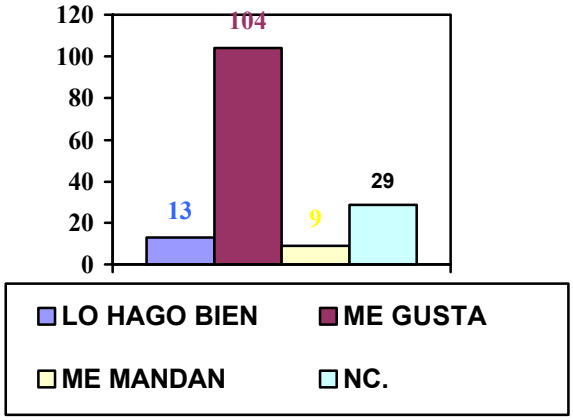


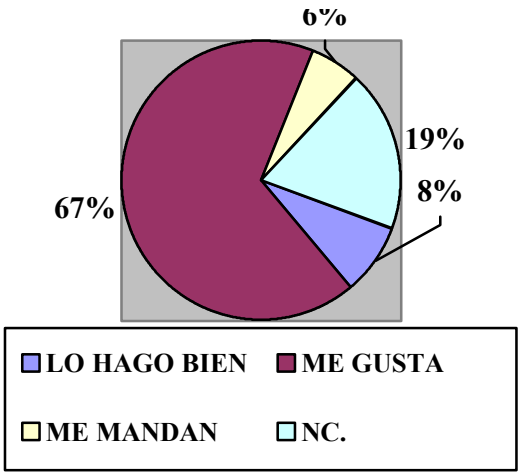
5. LOS DIBUJOS O PINTURAS ME SALEN



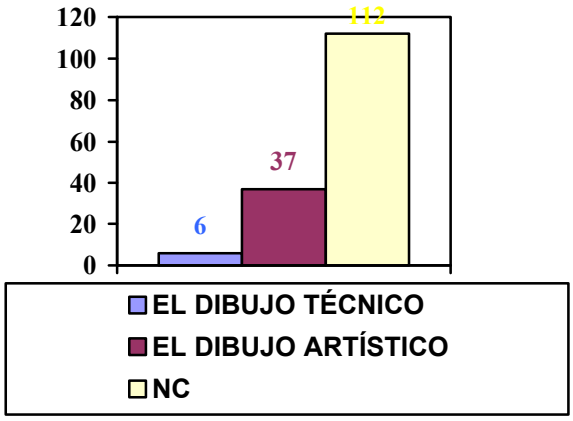


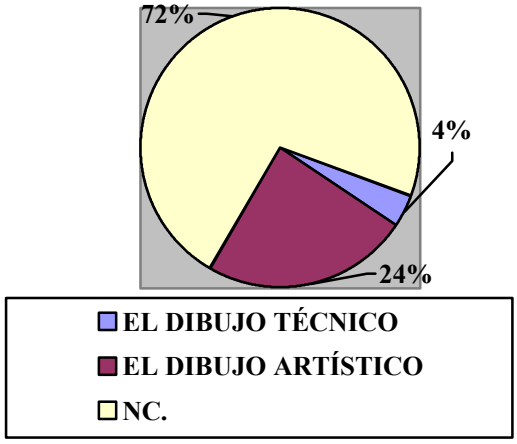
6. DIBUJO PORQUE



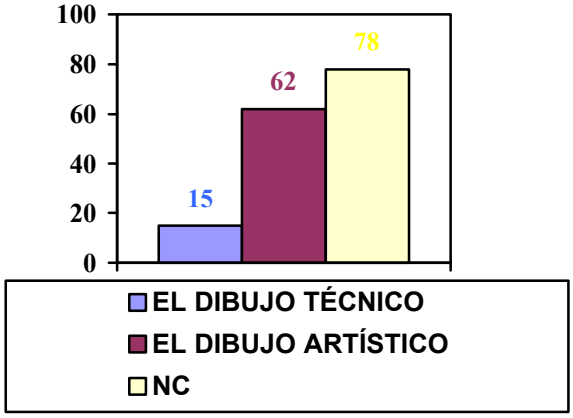


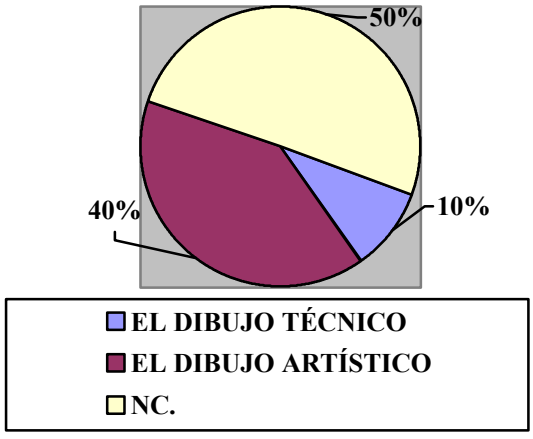
7. EN LAS CLASES DE PLÁSTICA HE TRABAJADO MÁS



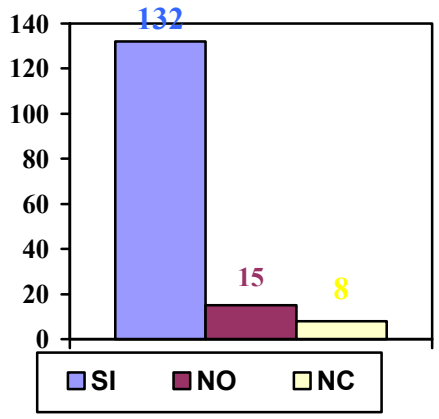


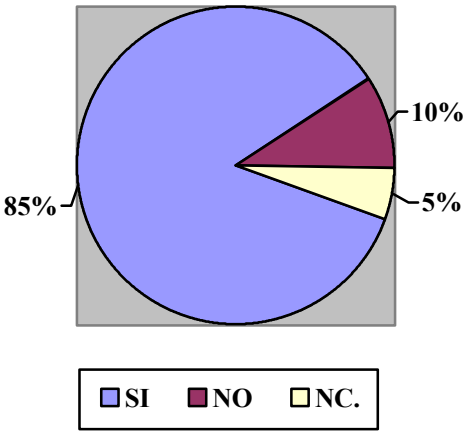
8. PREFIERO



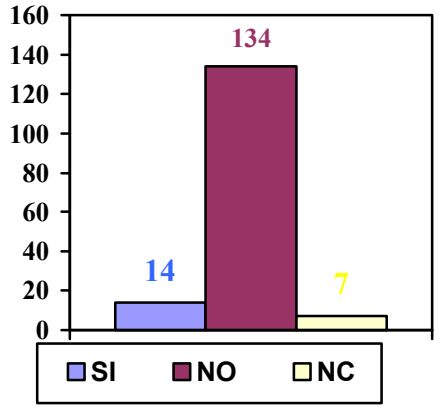


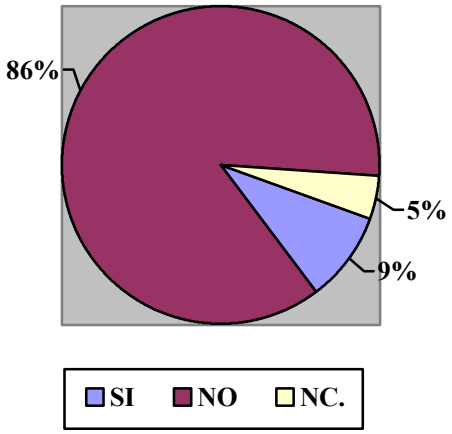
9. EN LA CLASE DE PLÁSTICA ME HAN ENSEÑADO A UTILIZAR LOS MATERIALES



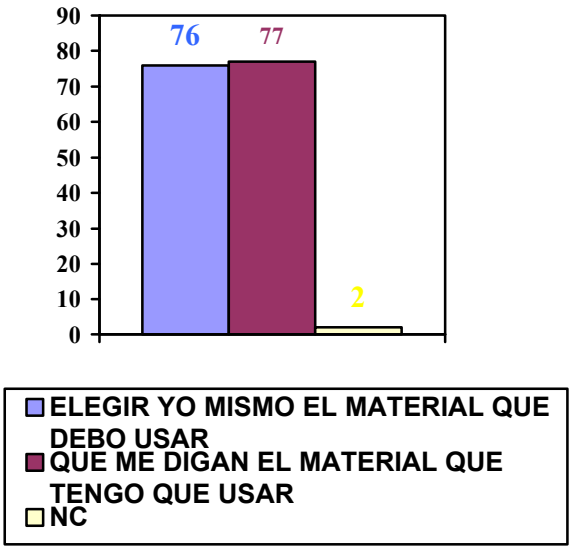


10. ME GUSTARIA ME ENSEÑARAN A UTILIZAR LOS MATERIALES DE FORMA DIFERENTE

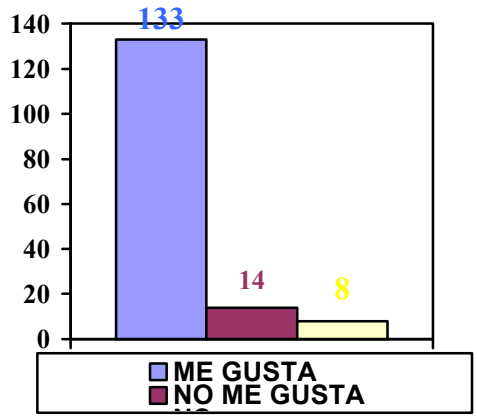


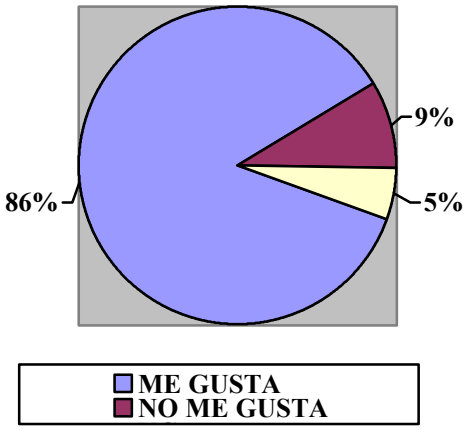


11. PREFIERO

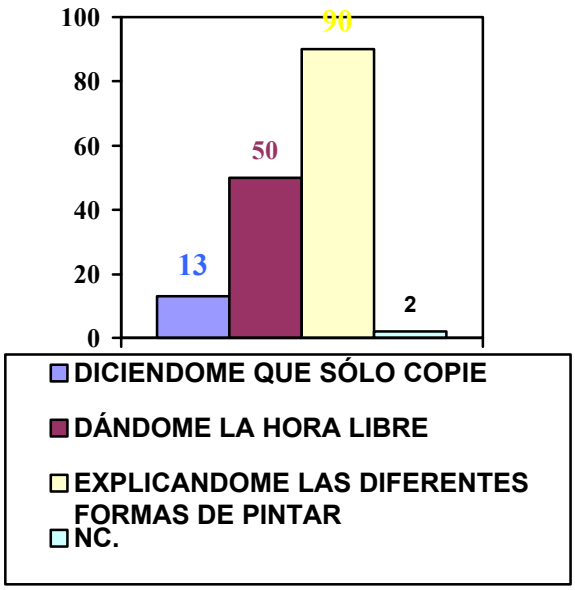


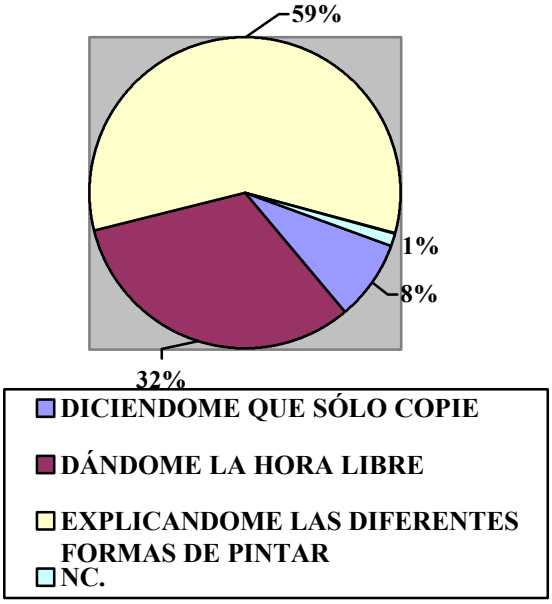
12. EXPERIIMENTAR CON LAS PINTURAS



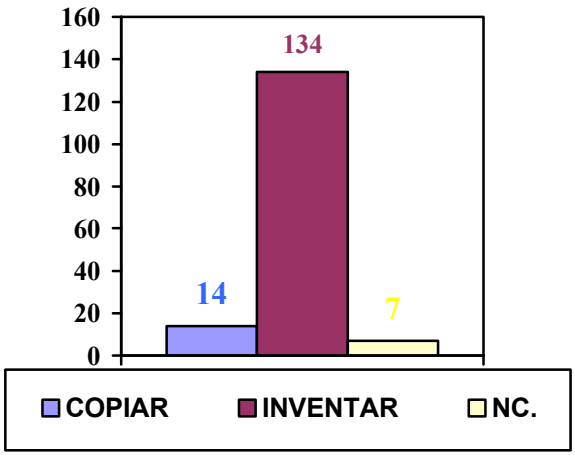


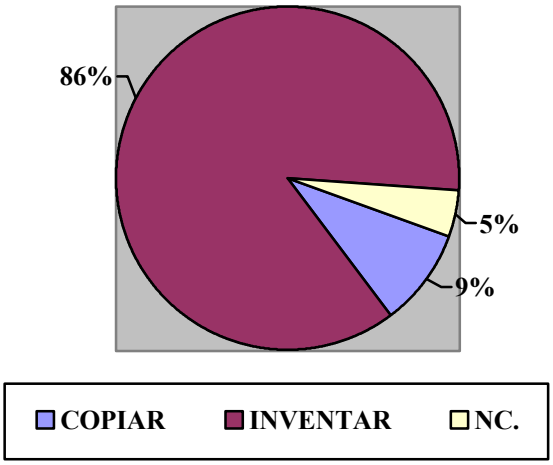
13. SIEMPRE ME HAN DADO LA PLÁSTICA



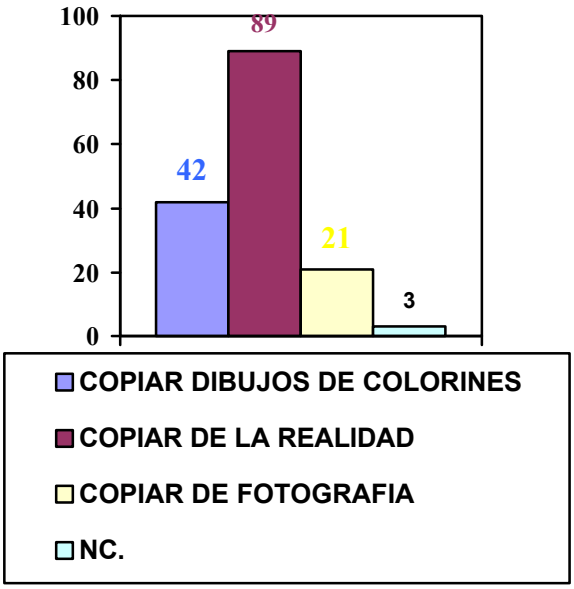


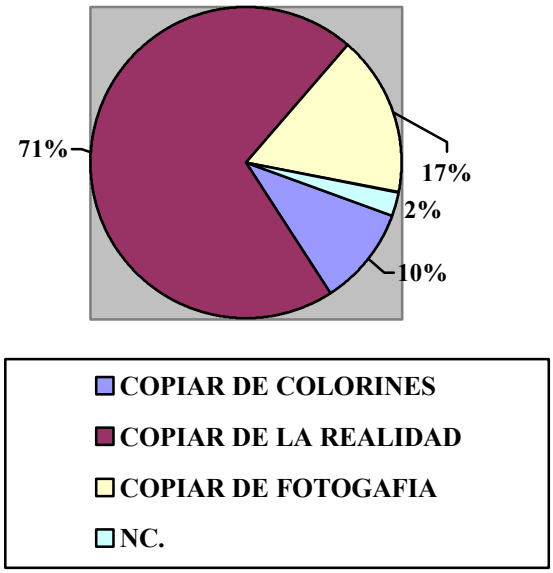
14. PREFIERO





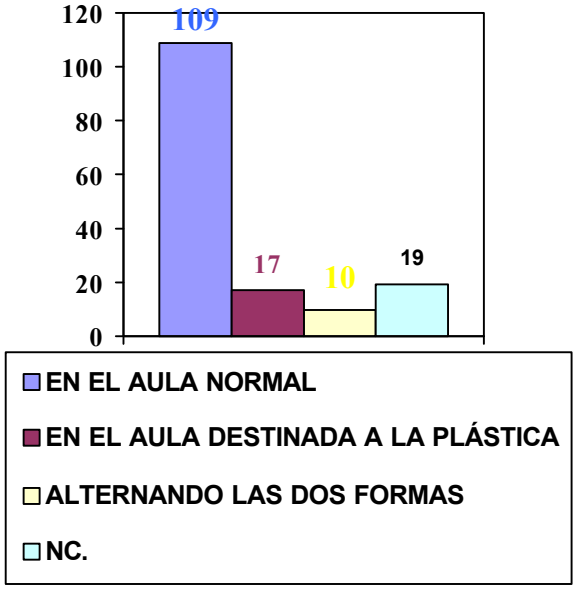
15. EN CASO DE COPIAR, PREFIERO



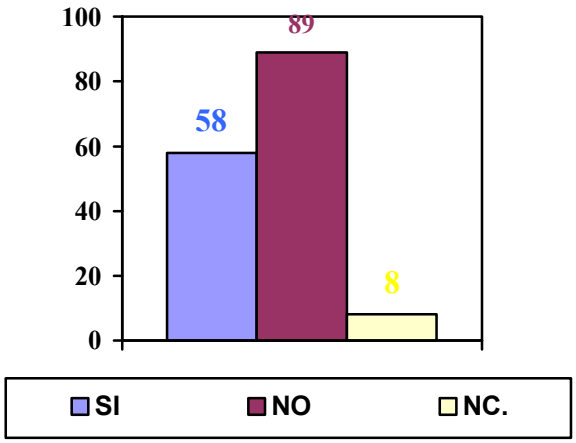


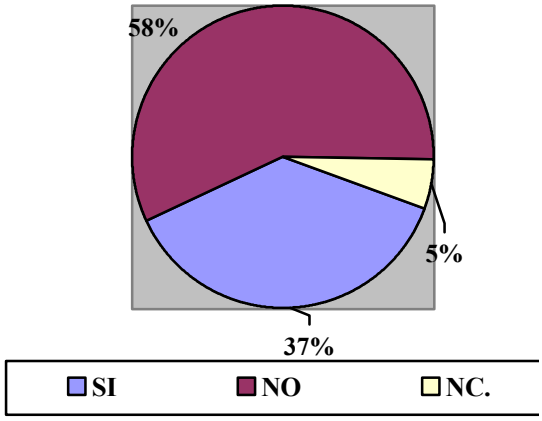
16. ME HAN DADO LA PLÁSTICA

En el aula normal	**109**
En el aula destinada a la plástica	**17**
Alternando las dos formas	**10**
NC.	**19**

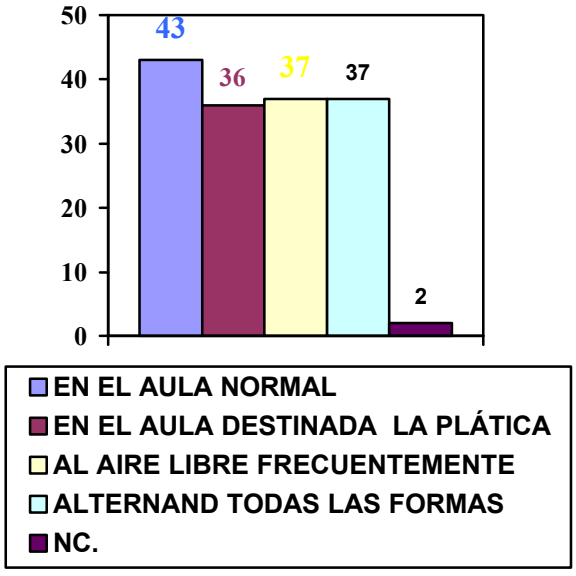


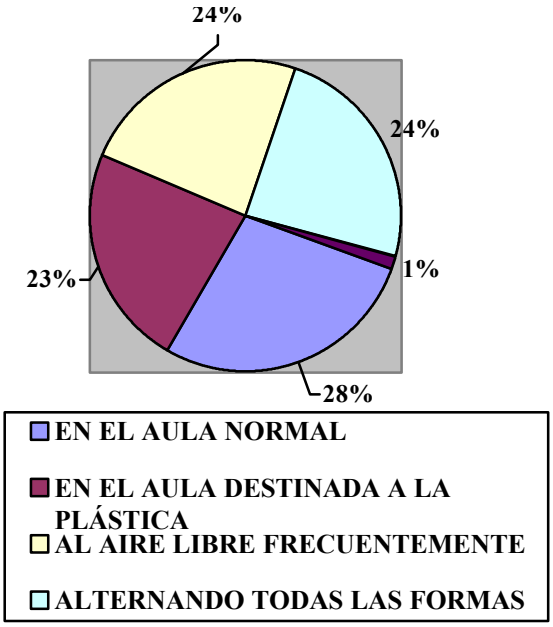
17. HE PINTADO AL AIRE LIBRE FRECUENTEMENTE



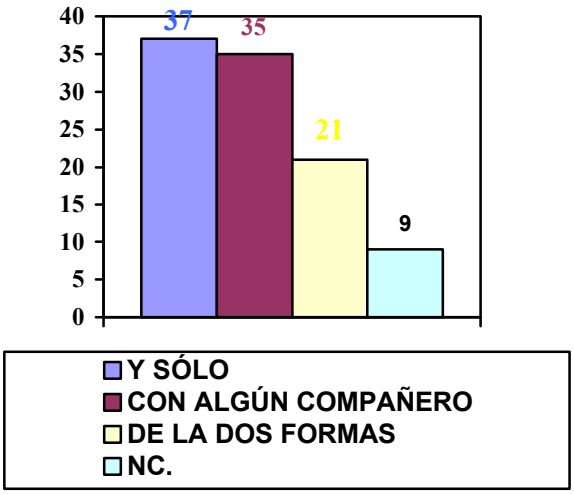


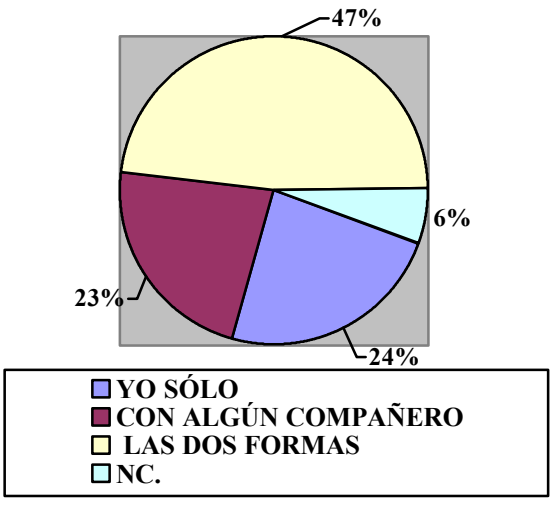
18. ME GUSTARIA PINTAR



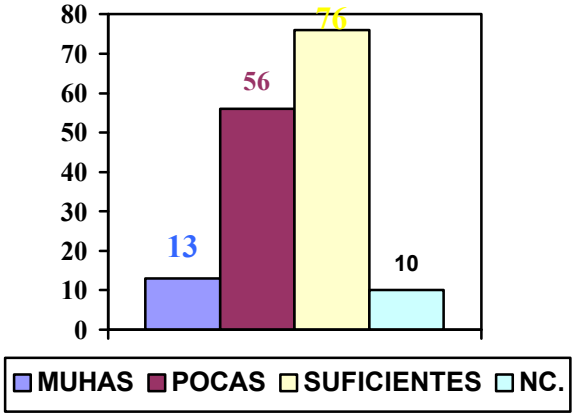


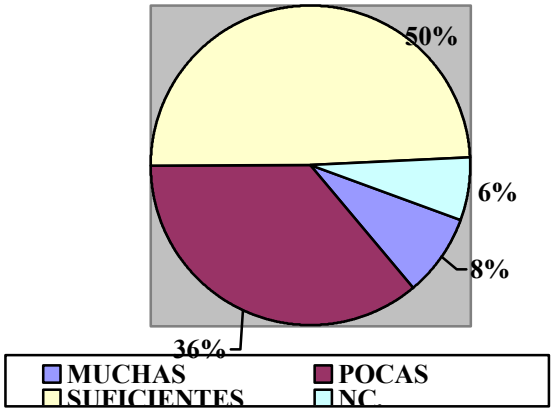
19. ME GUSTA HACER LOS TRABAJOS



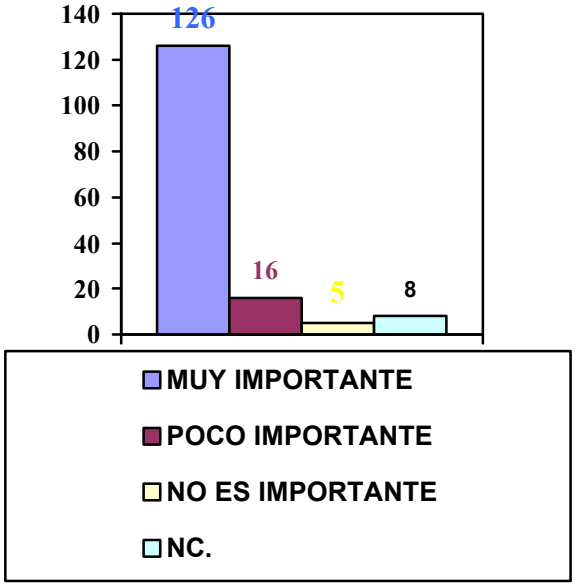


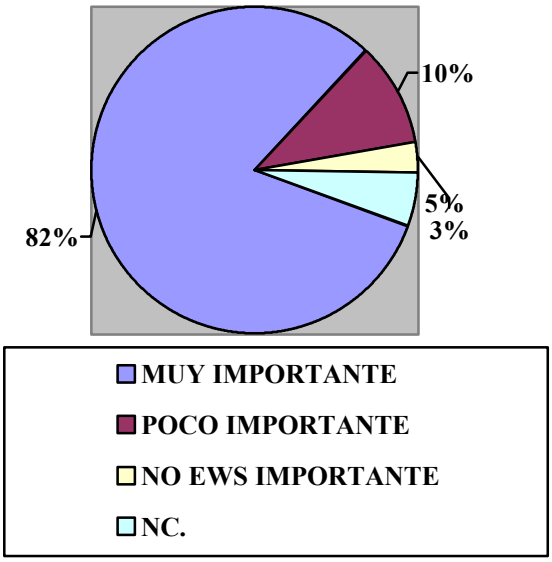
20. LAS HORAS QUE SE DEDICAN A LA PLÁSTICA SON



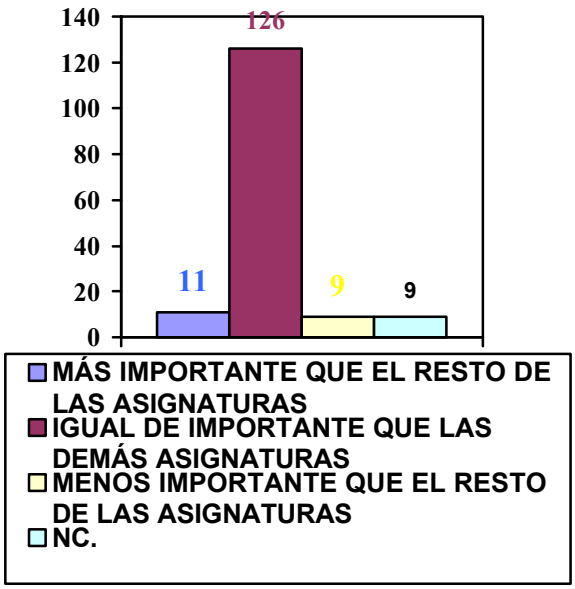


21. CREO QUE APRENDER A PINTAR ES

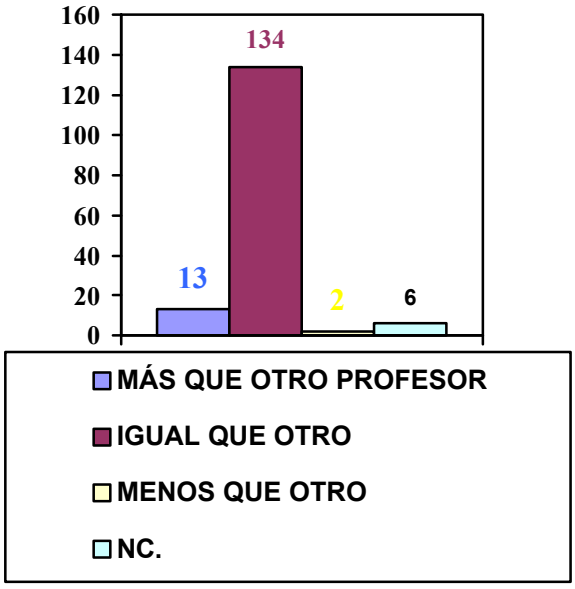


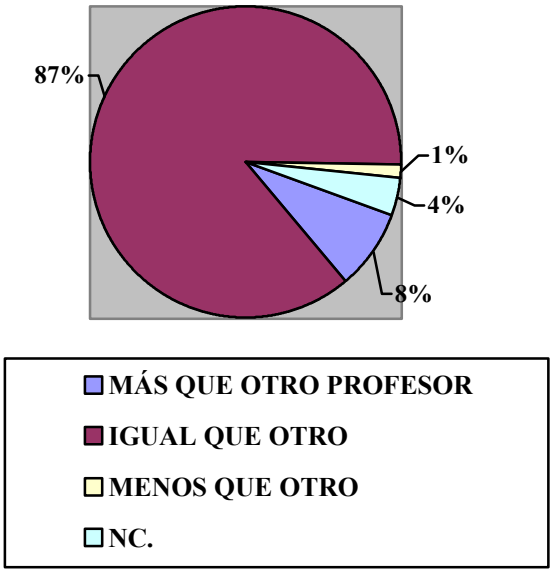


22. CREO QUE LA PLÁSTICA ES

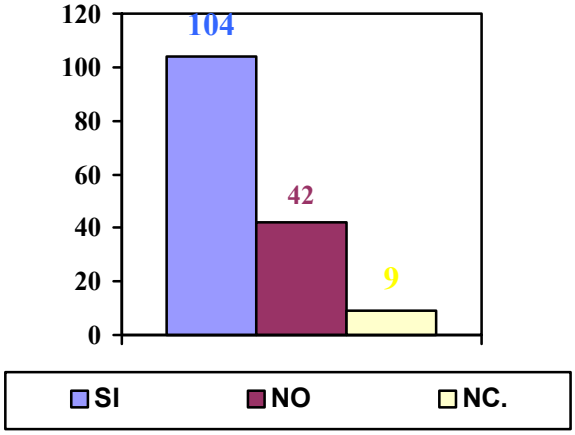


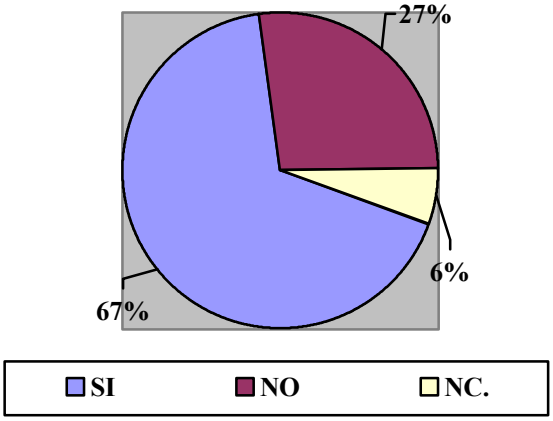
23. CREO QUE UN PROFESOR DE PLÁSTICA DEBE SABER



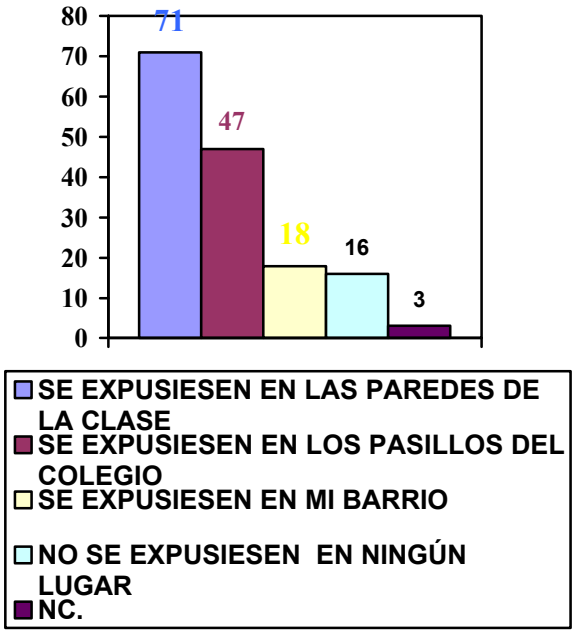


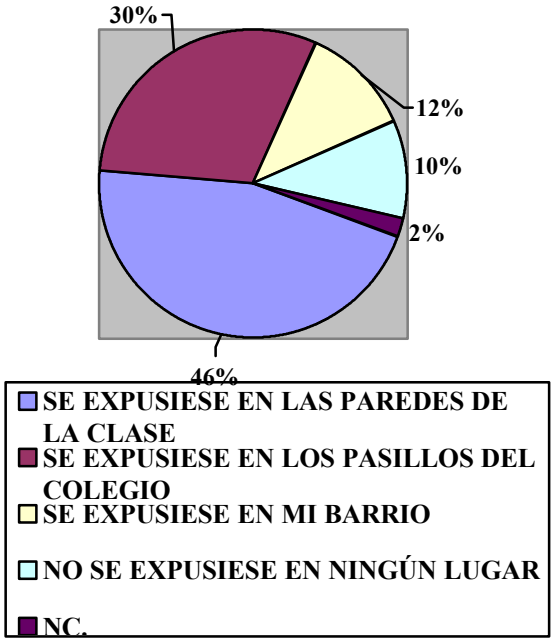
24. LOS DIBUJOS QUE HE HECHO SE HAN EXPUESTO FUERA DEL AULA



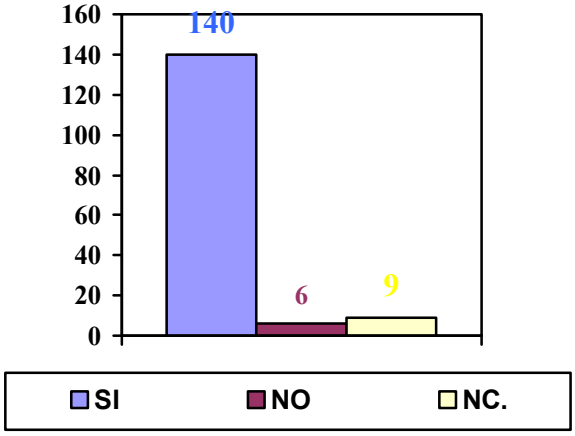


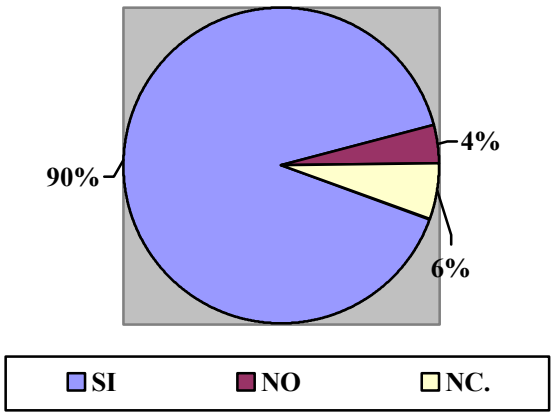
25. ME GUSTARIA QUE MIS DIBUJOS



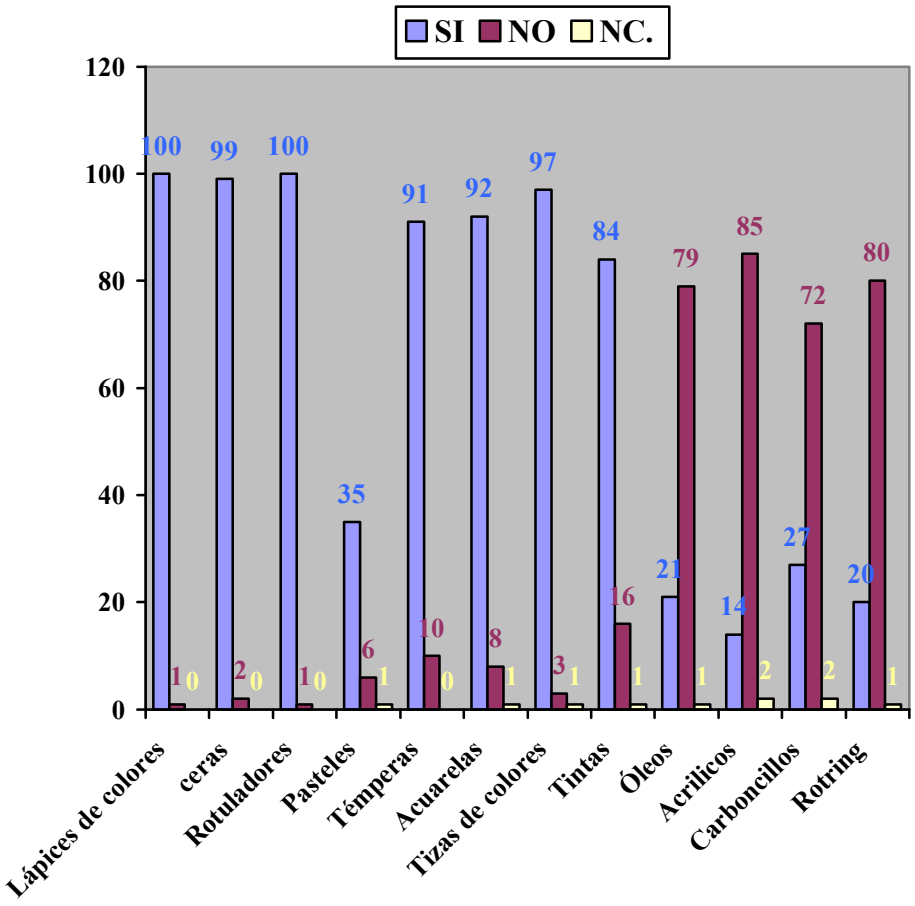


26. ME GUSTA GUARDAR MIS DIBUJOS Y PINTURAS

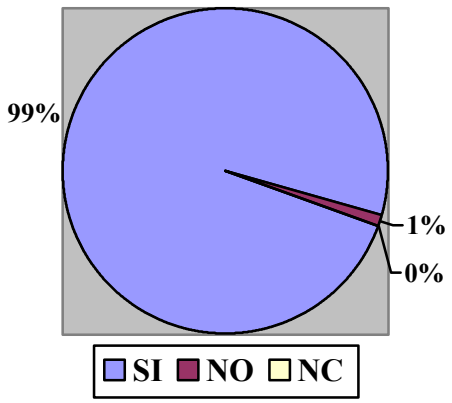




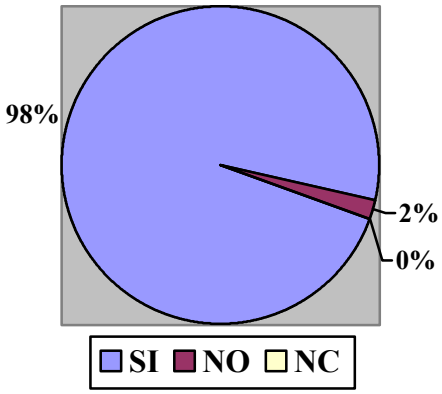
Lo conozco



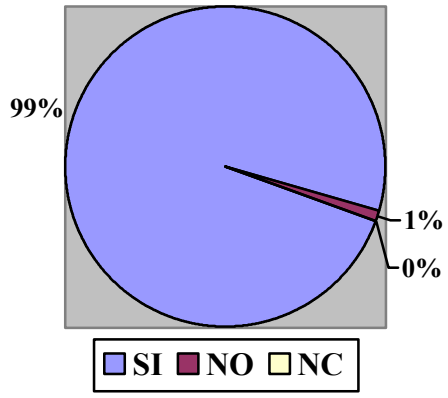
LÁPICES DE COLORES



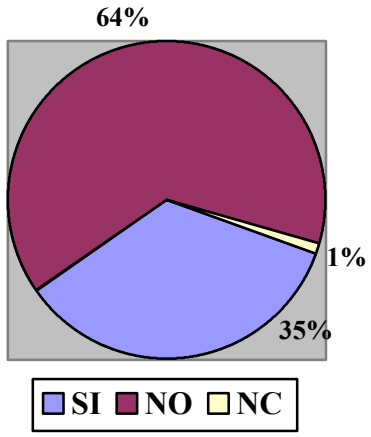
CERAS



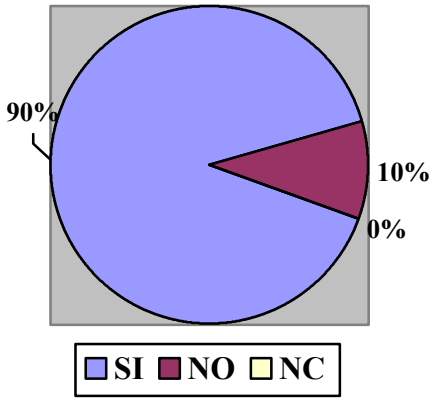
ROTULADORES



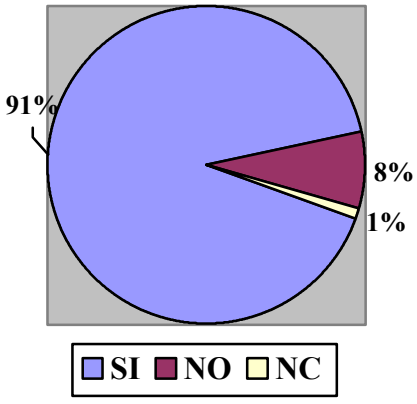
PASTELES



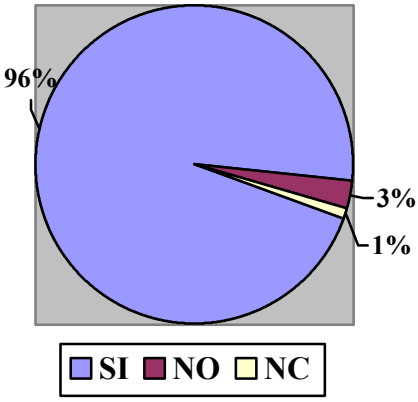
TÉMPERAS



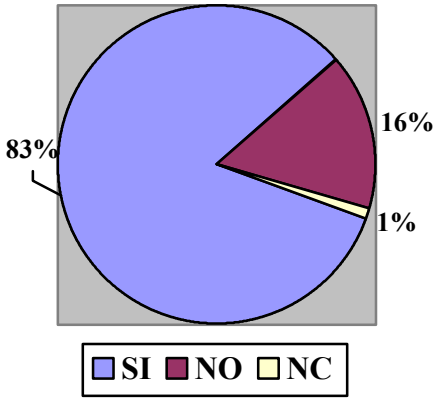
ACUARELAS



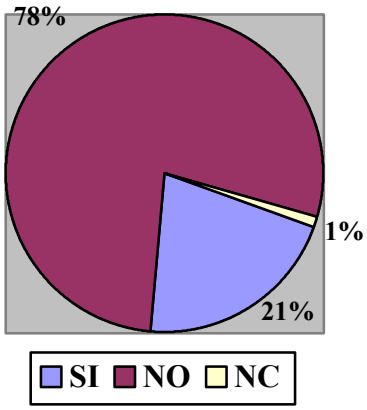
TIZAS DE COLORES



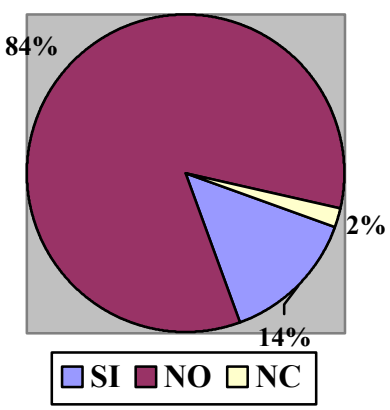
TINTAS



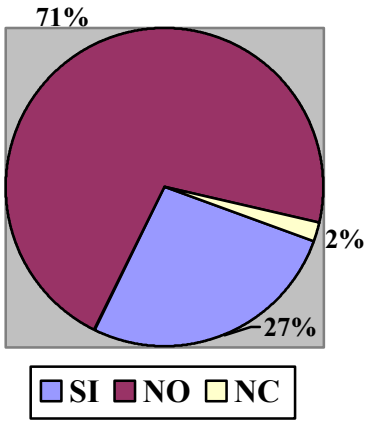
ÓLEOS



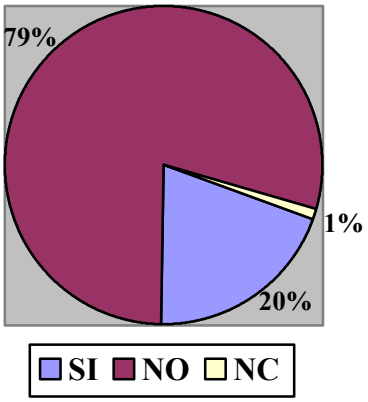
ACRÍLICOS



CARBONCILLOS

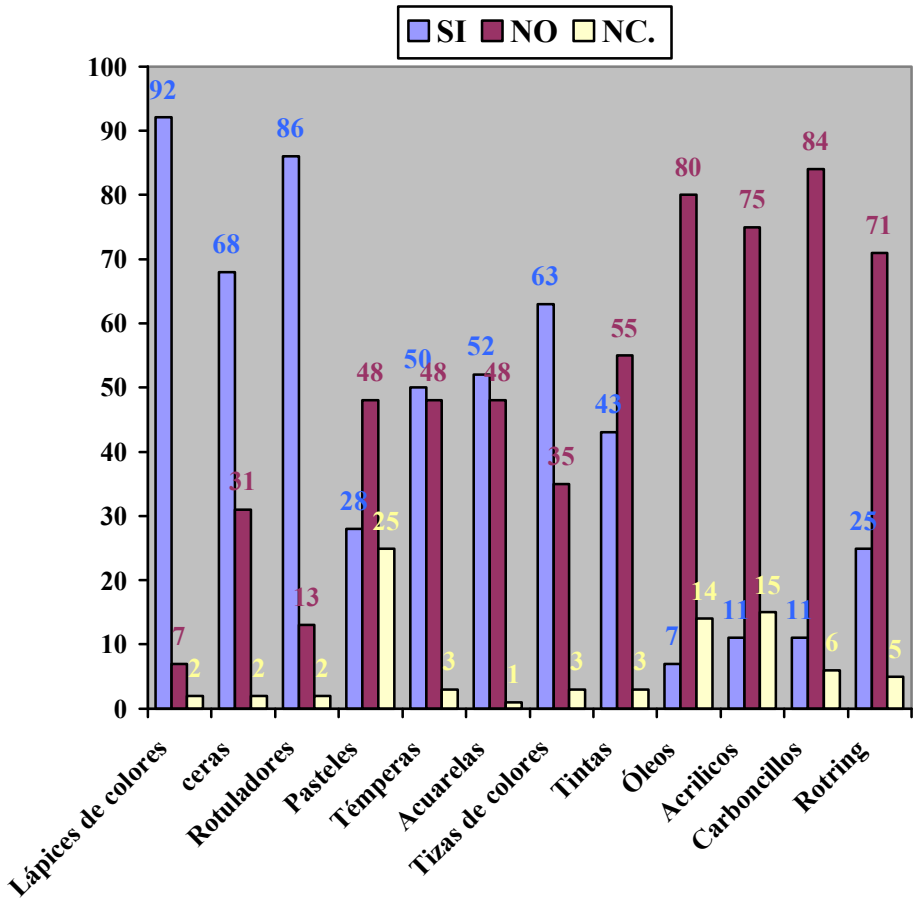


ROTRING

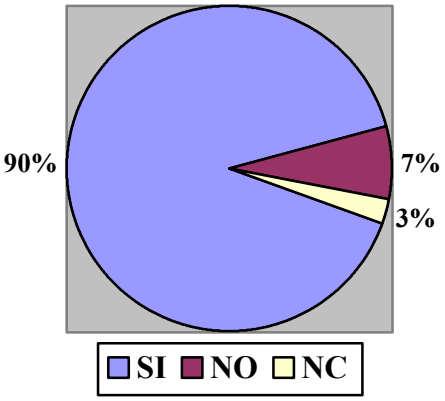


1º Cuestión

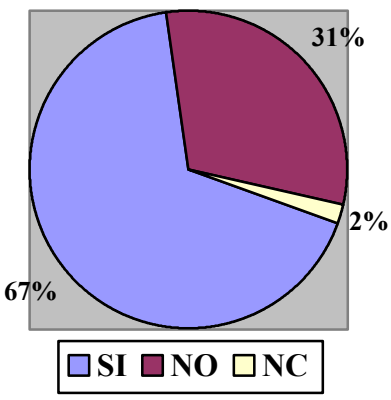
Lo he utilizado con frecuencia



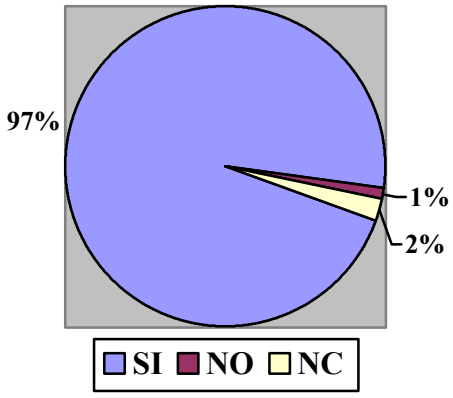
LÁPICES DE COLORES



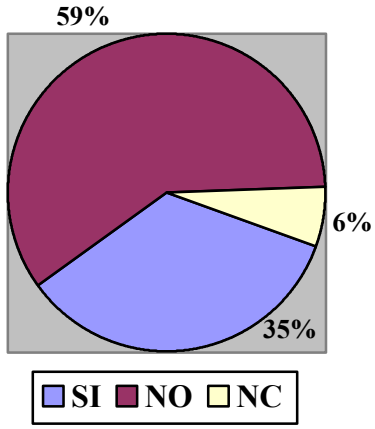
CERAS



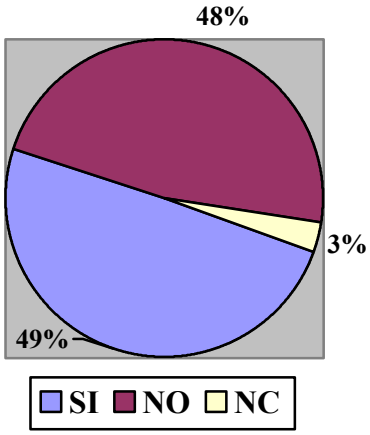
ROTULADORES



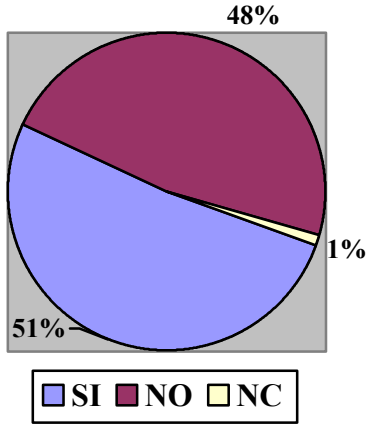
PASTELES



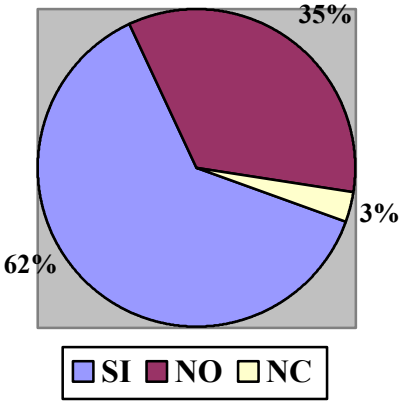
TÉMPERAS



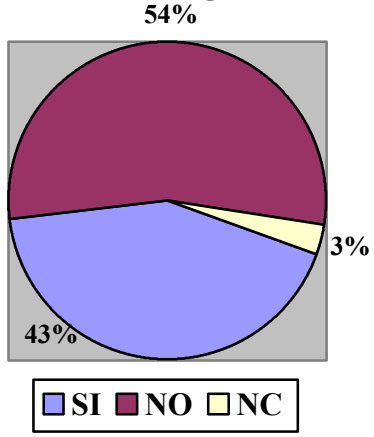
ACUARELAS



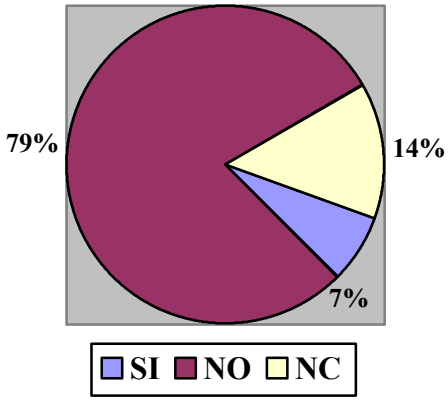
TIZAS DE COLORES



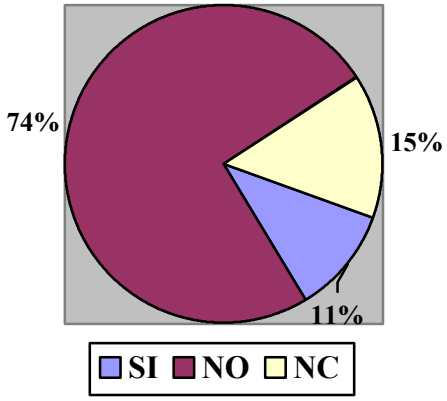
TINTAS



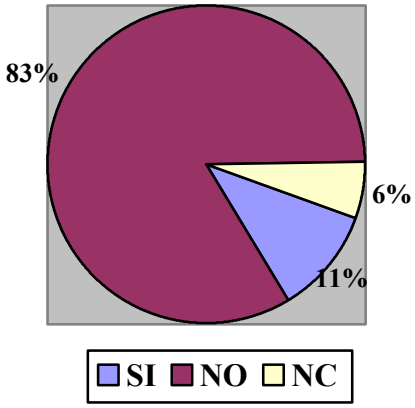
ÓLEOS



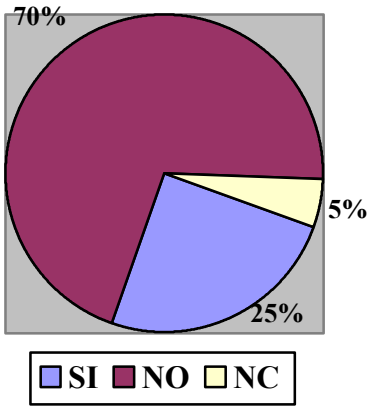
ACRÍLICOS



CARBONCILLOS

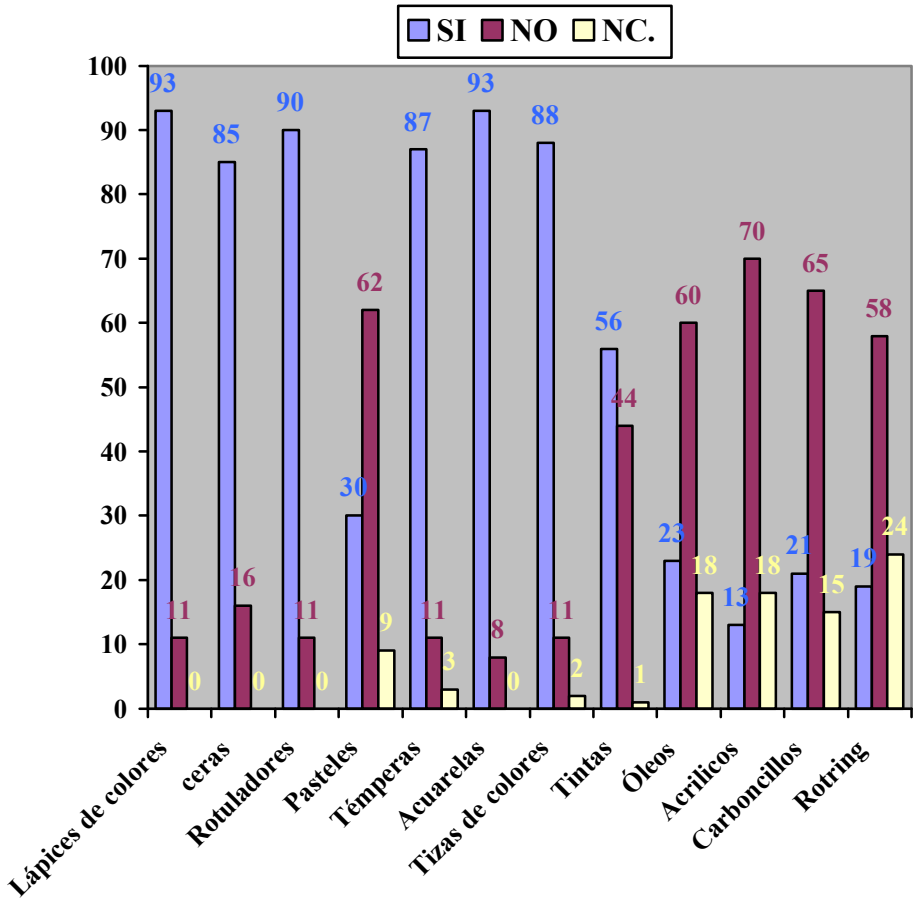


ROTRING

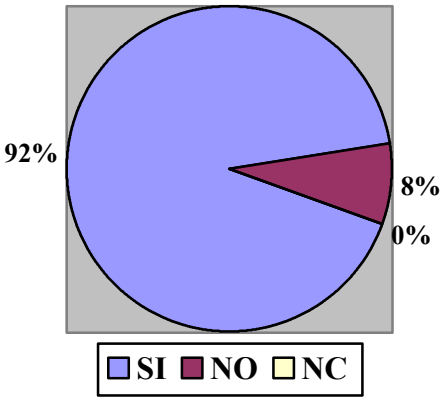


1º Cuestión

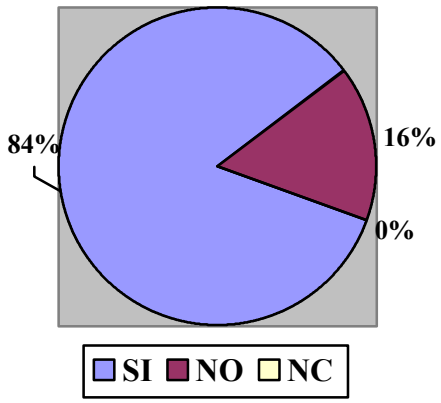
Me gusta trabajar con él



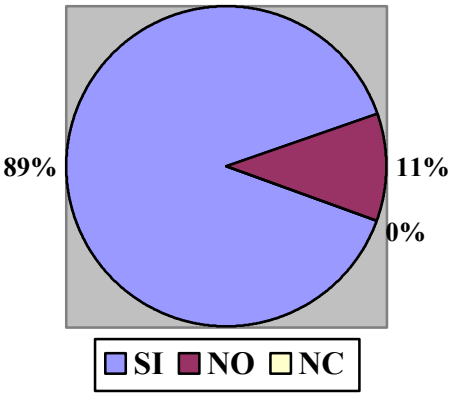
LÁPICES DE COLORES



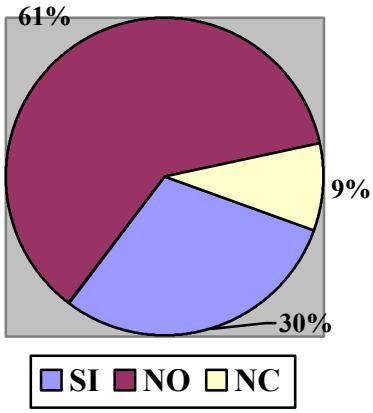
CERAS



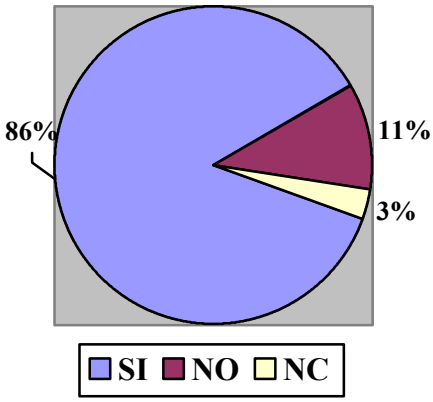
ROTULADORES



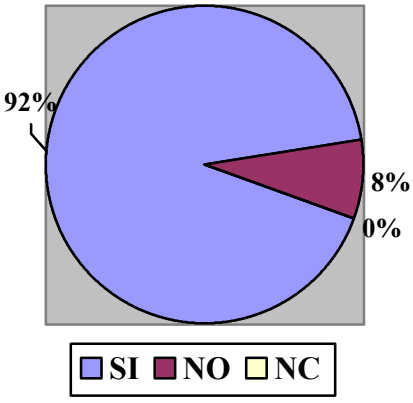
PASTELES



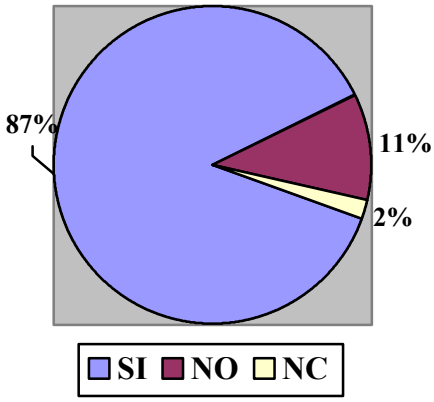
TÉMPERAS



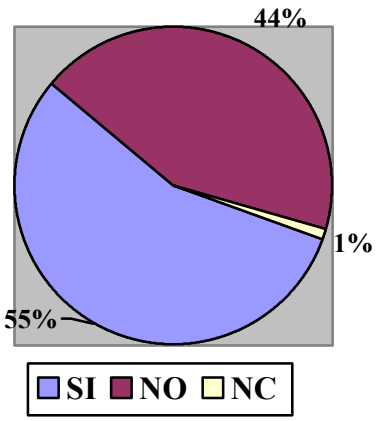
ACUARELAS



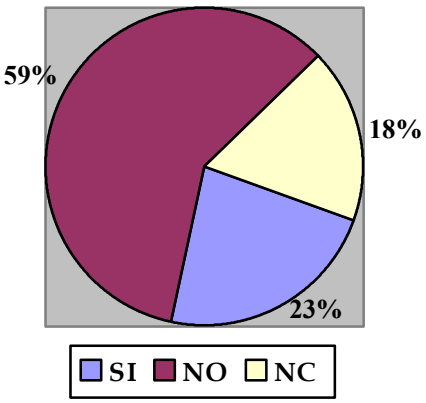
TIZAS DE COLORES



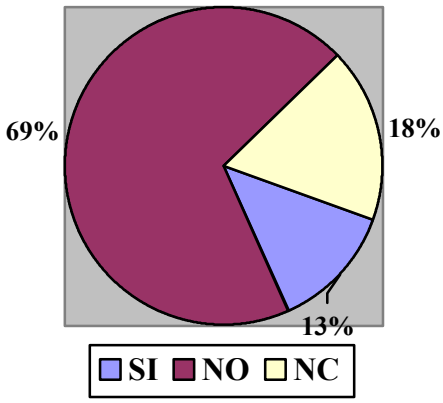
TINTAS



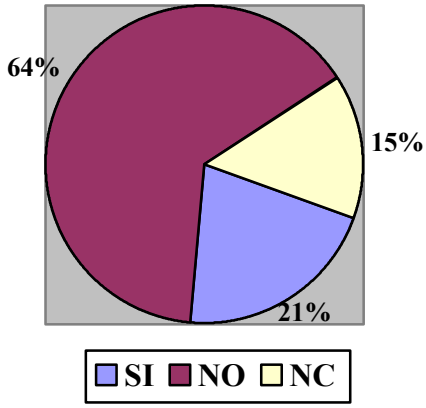
ÓLEOS



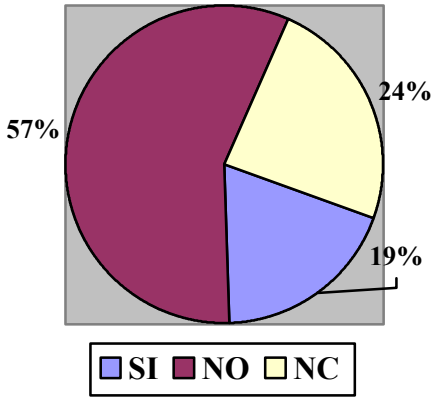
ACRÍLICOS



CARBONCILLOS

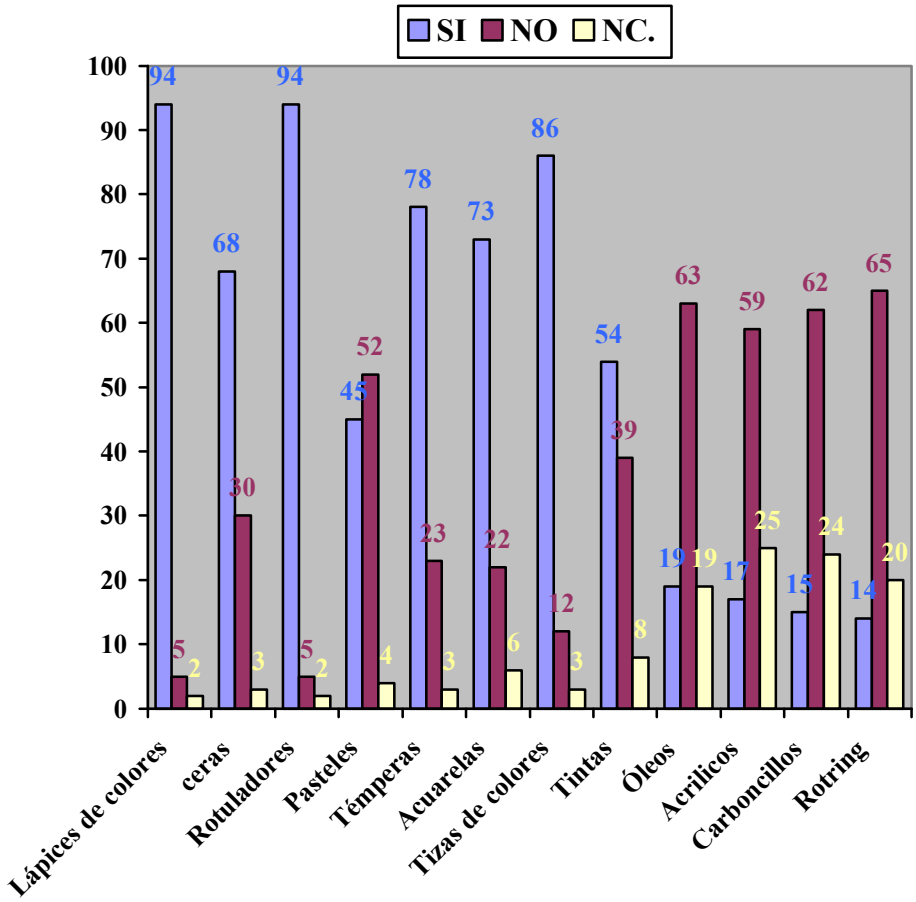


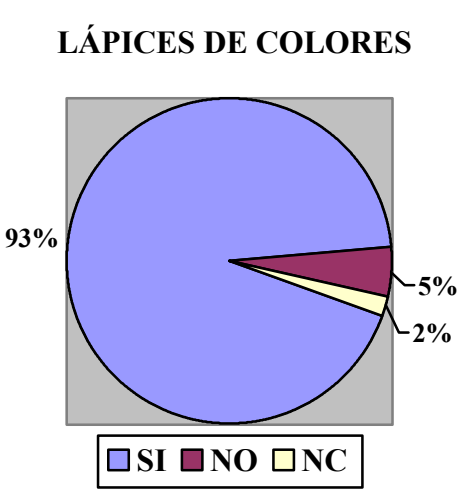
ROTRING

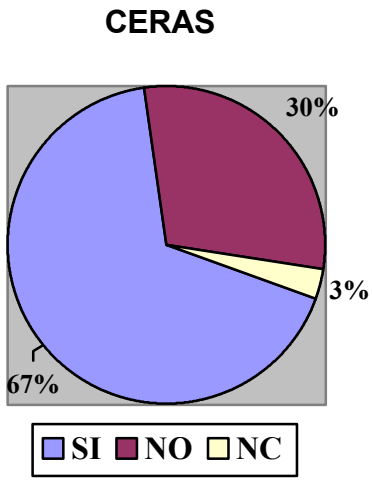


1º Cuestión

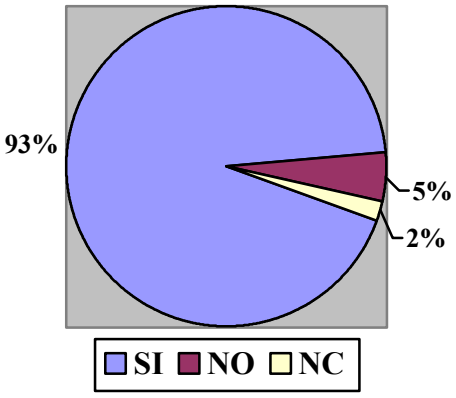
Los trabajos salen bien con él



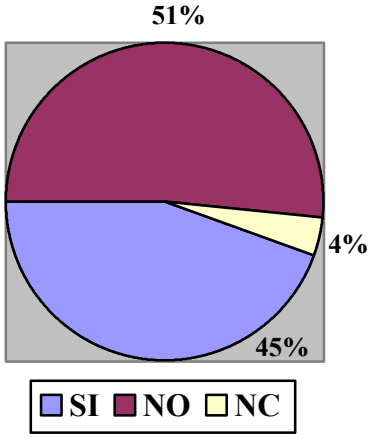




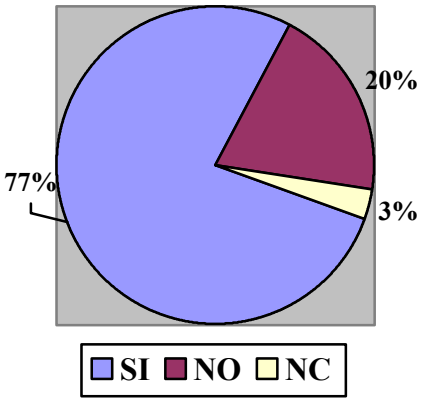
ROTULADORES



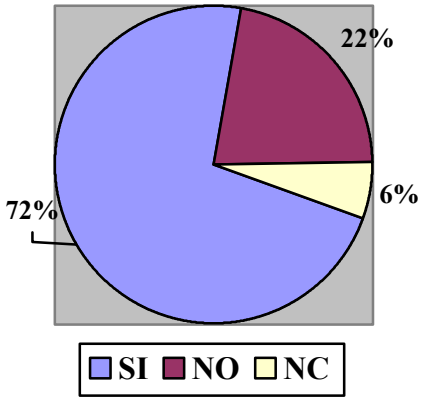
PASTELES



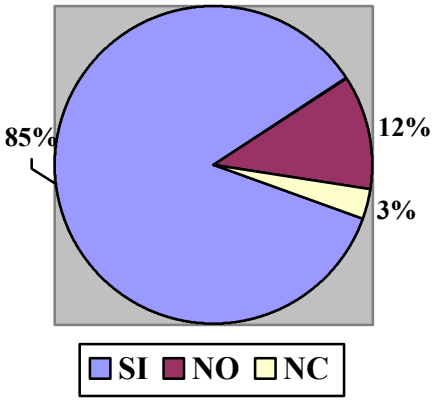
TÉMPERAS



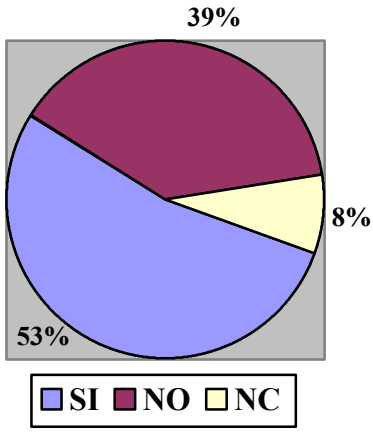
ACUARELAS



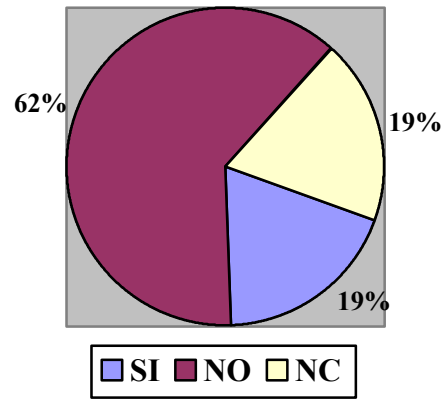
TIZAS DE COLORES



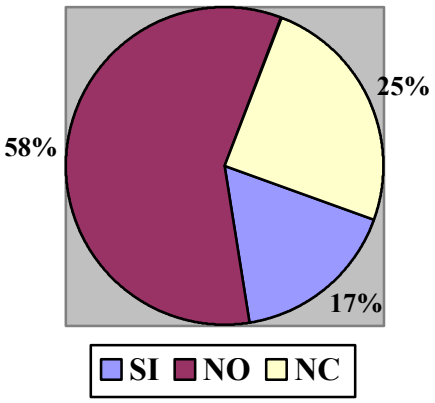
TINTAS



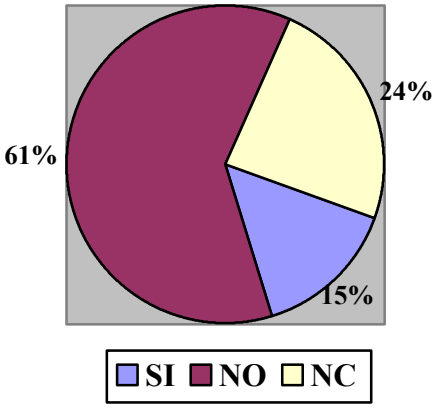
ÓLEOS



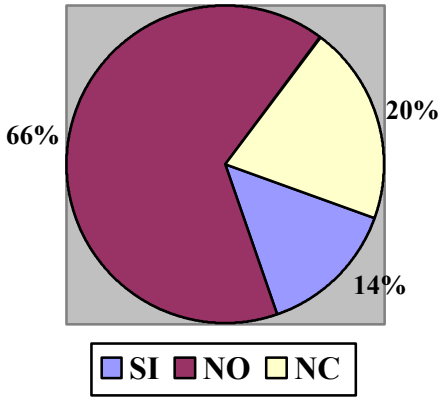
ACRÍLICOS



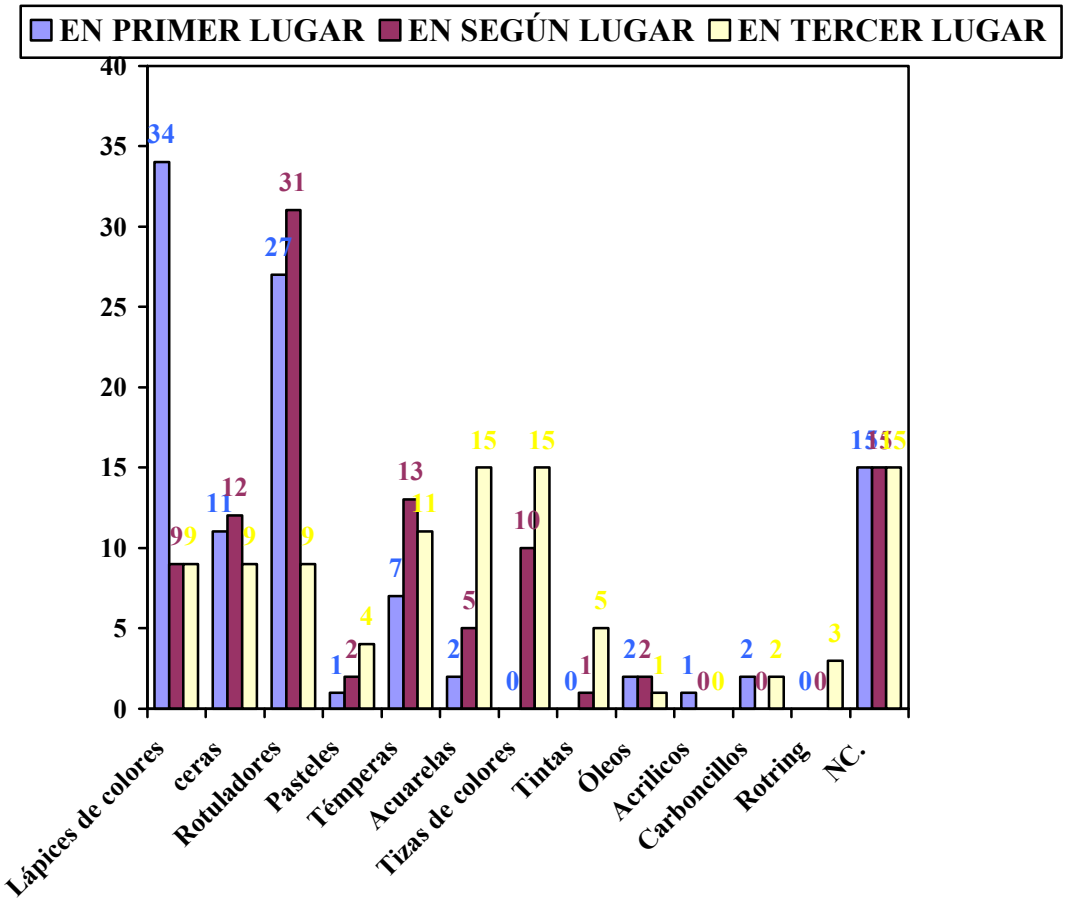
CARBONCILLOS

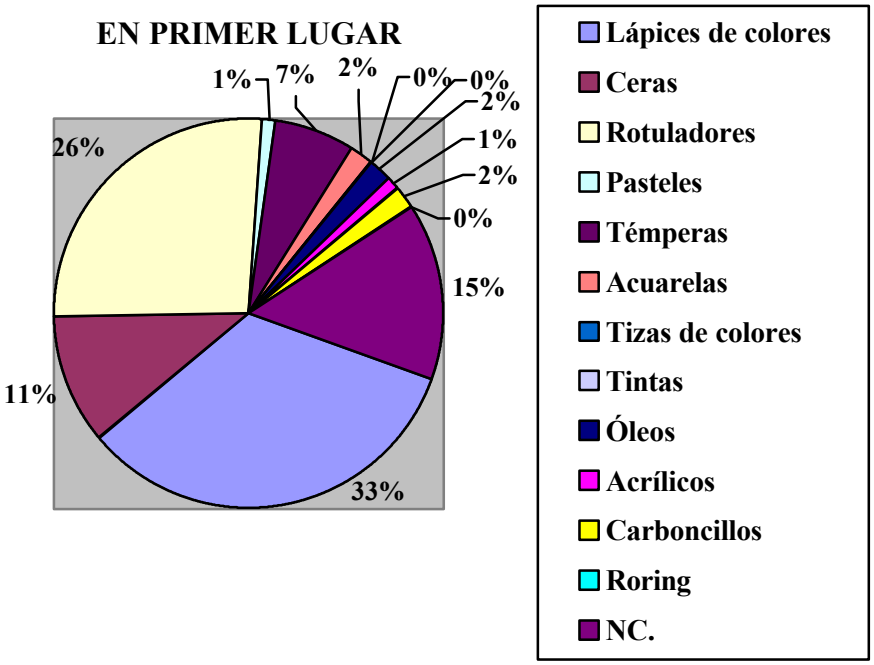


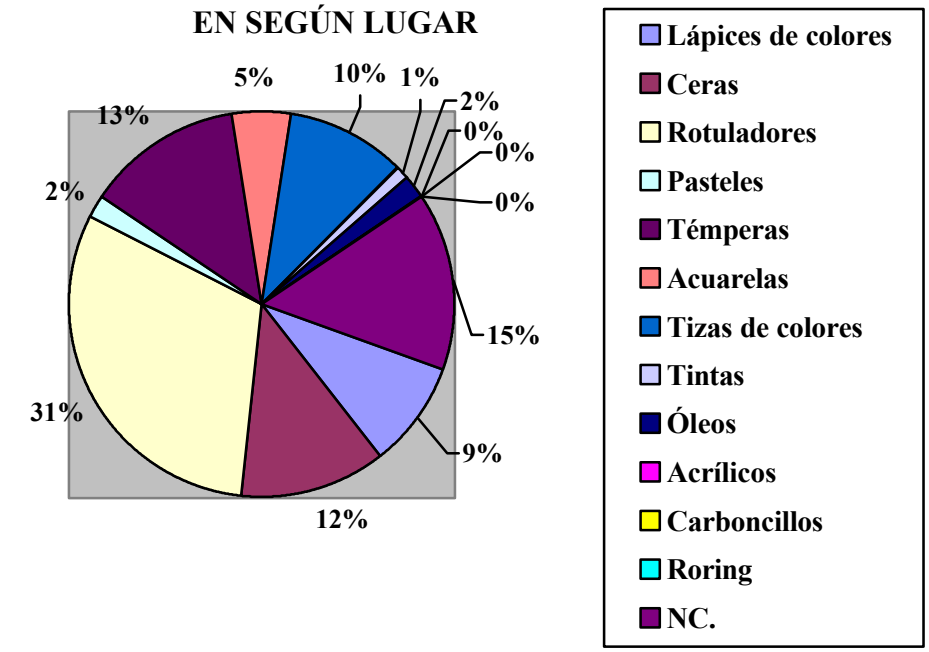
ROTRING

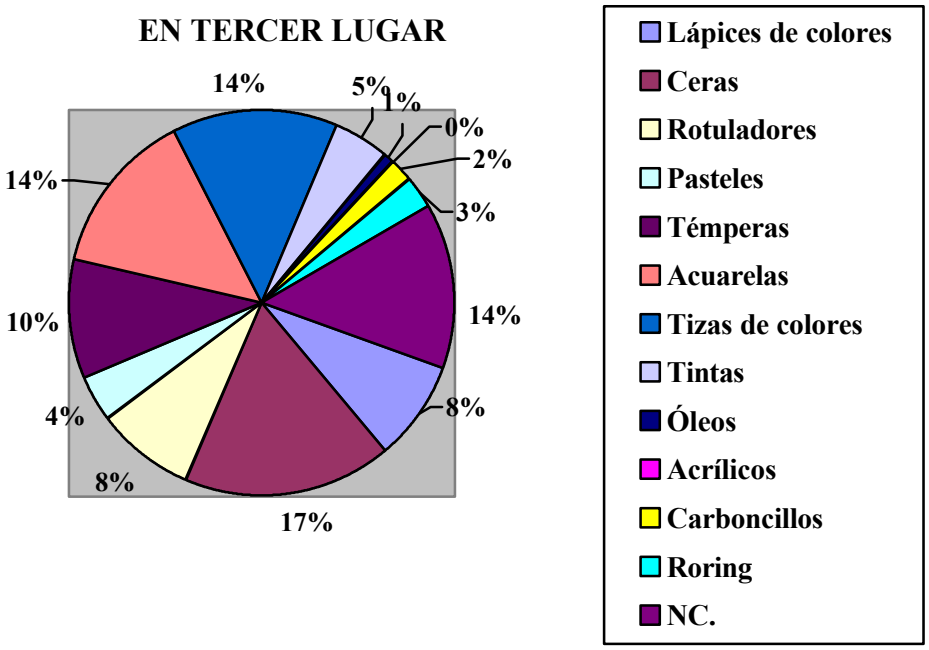


2.- DE LOS MATERIALES ANTERIORES ENUMERA TRES POR ORDEN DE PREFERENCIA.

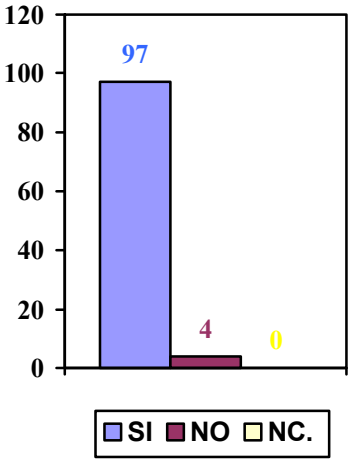


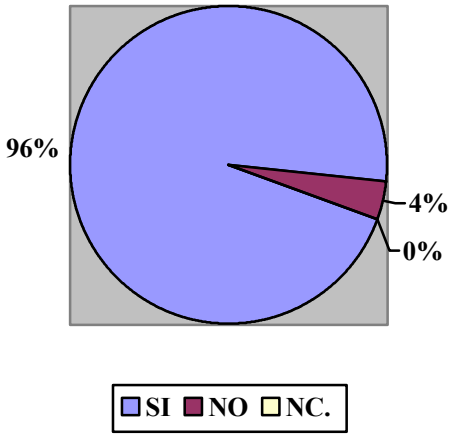



EN SEGÚN LUGAR
5%
10%
1%
2%
0%
0%
0%
13%
2%
15%
31%
9%
12%
Lápices de colores
Ceras
Rotuladores
Pasteles
Témperas
Acuarelas
Tizas de colores
Tintas
Óleos
Acrílicos
Carboncillos
Roring
NC.

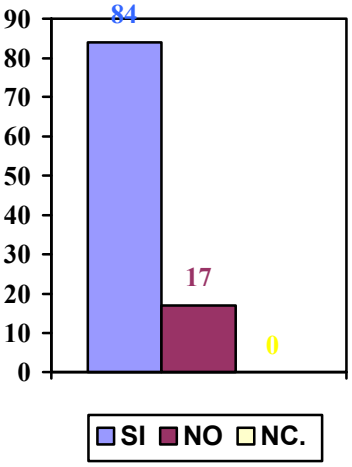

EN TERCER LUGAR
14%
5%
1%
0%
2%
3%
14%
14%
10%
4%
8%
8%
17%
Lápices de colores
Ceras
Rotuladores
Pasteles
Témperas
Acuarelas
Tizas de colores
Tintas
Óleos
Acrílicos
Carboncillos
Roring
NC.

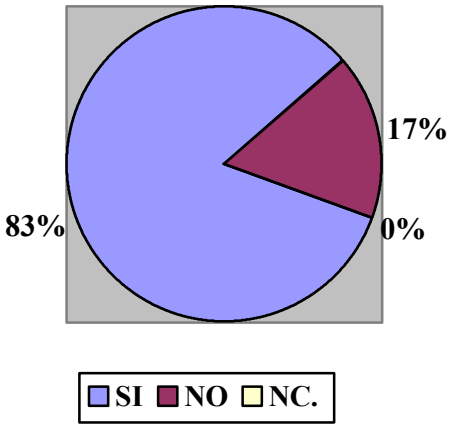
3. ME GUSTA DIBUJAR



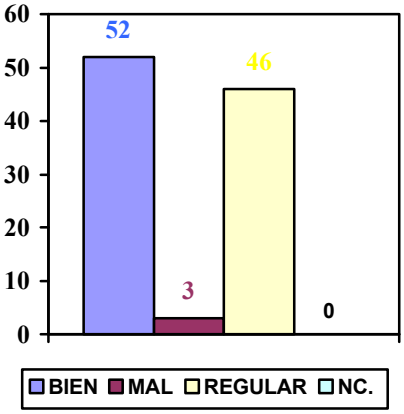


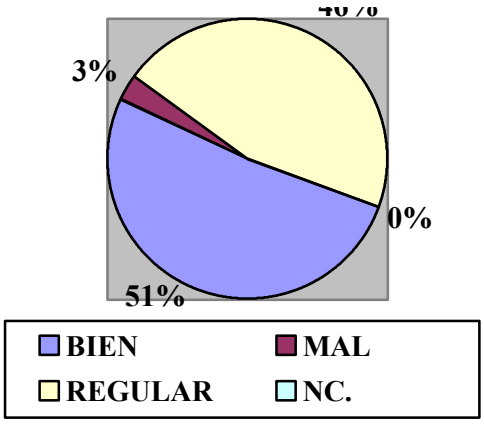
4. ME GUSTA MÁS HACER LOS DIBUJOS



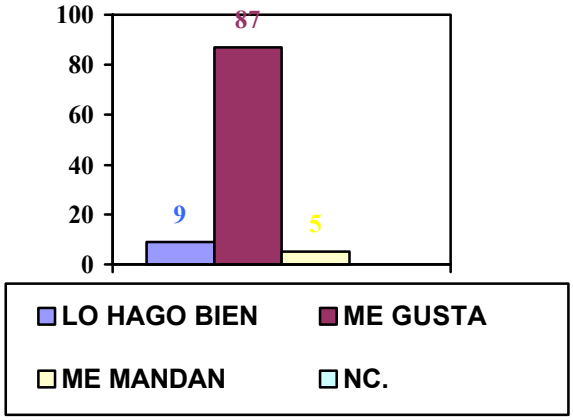


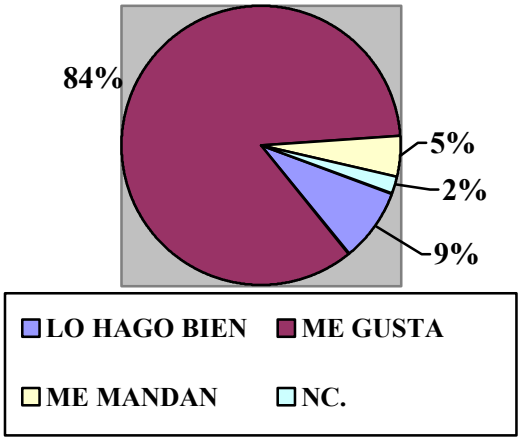
5. LOS DIBUJOS O PINTURAS ME SALEN



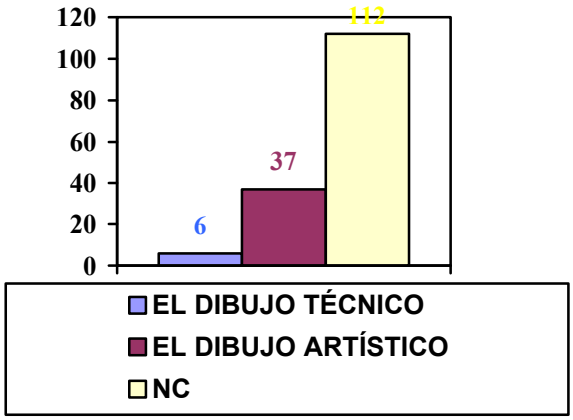


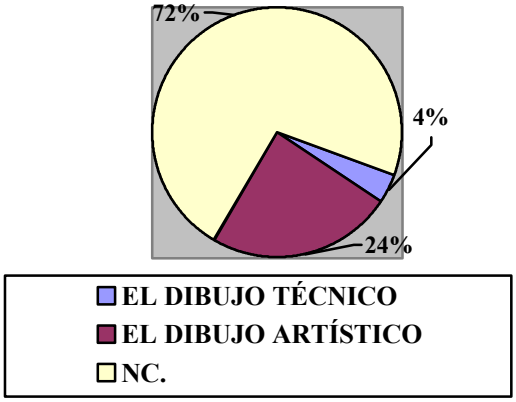
6. DIBUJO PORQUE



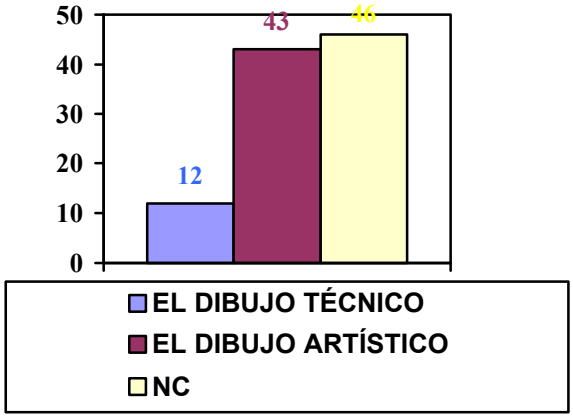


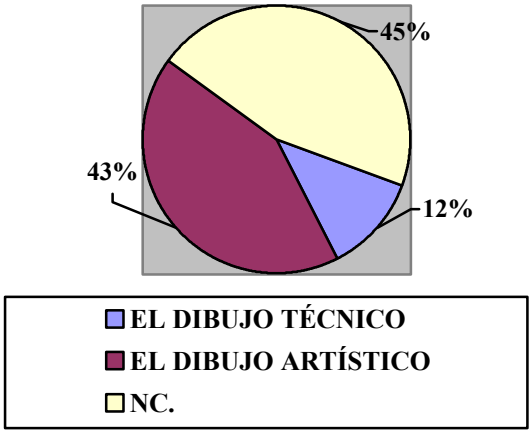
7. EN LAS CLASES DE PLÁSTICA HE TRABAJADO MÁS



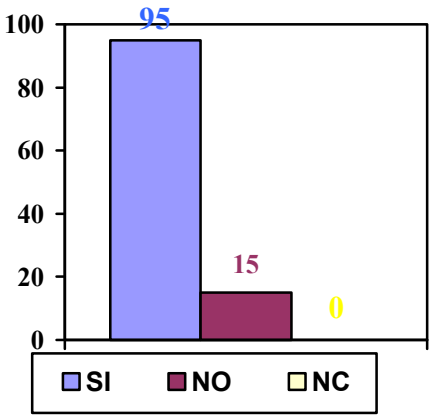


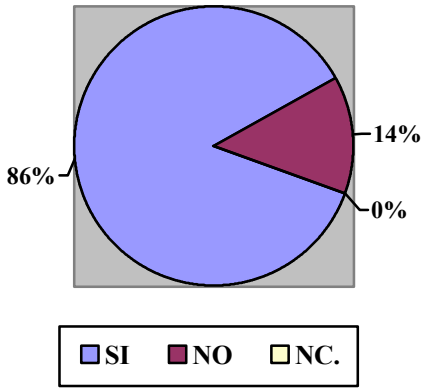
8. PREFIERO



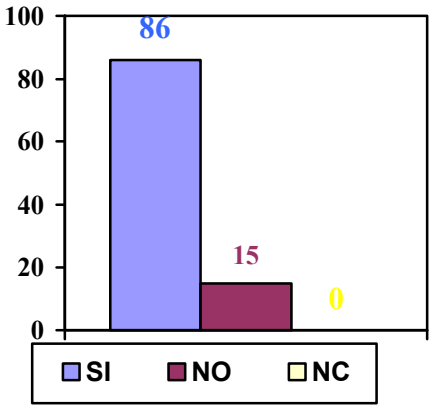


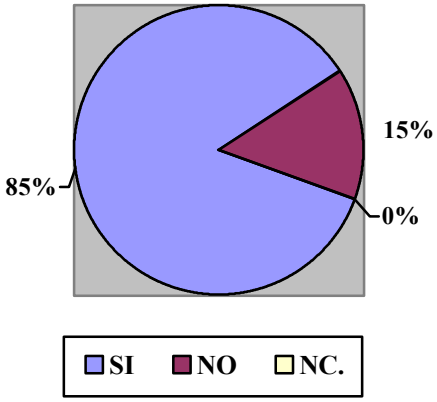
9. EN LA CLASE DE PLÁSTICA ME HAN ENSEÑADO A UTILIZAR LOS MATERIALES



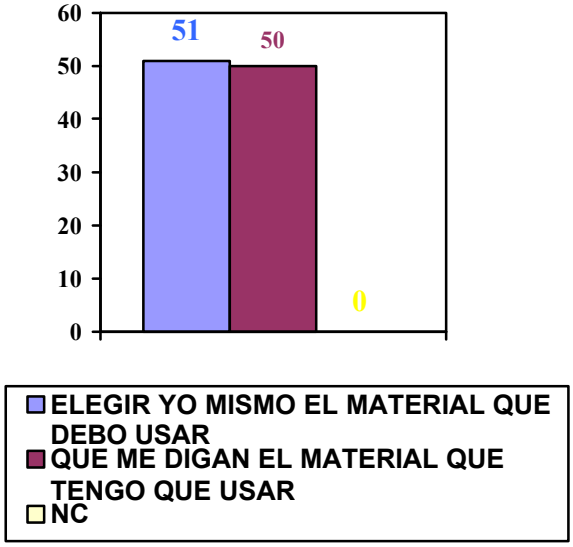


10. ME GUSTARIA ME ENSEÑARAN A UTILIZAR LOS MATERIALES DE FORMA DIFERENTE

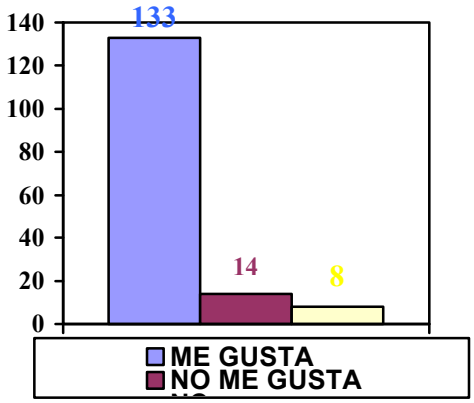


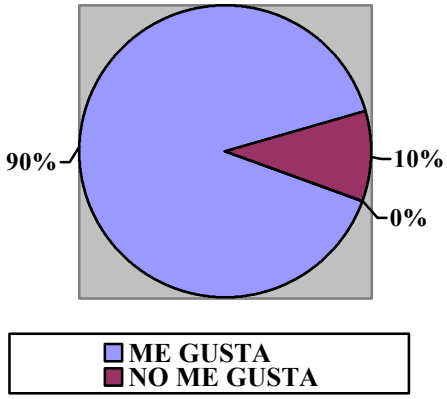


11. PREFIERO

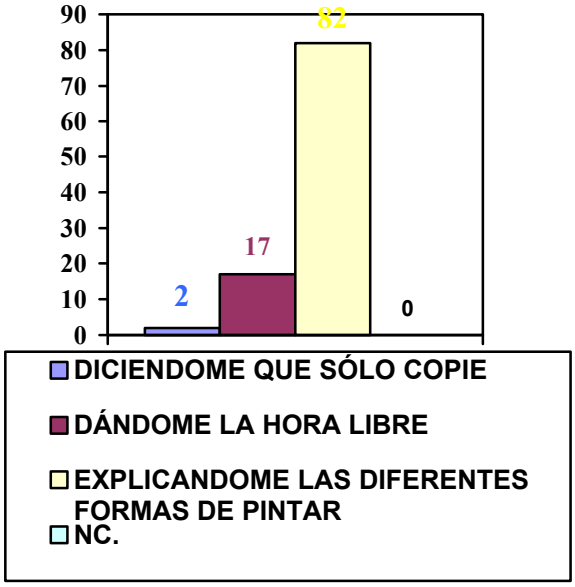


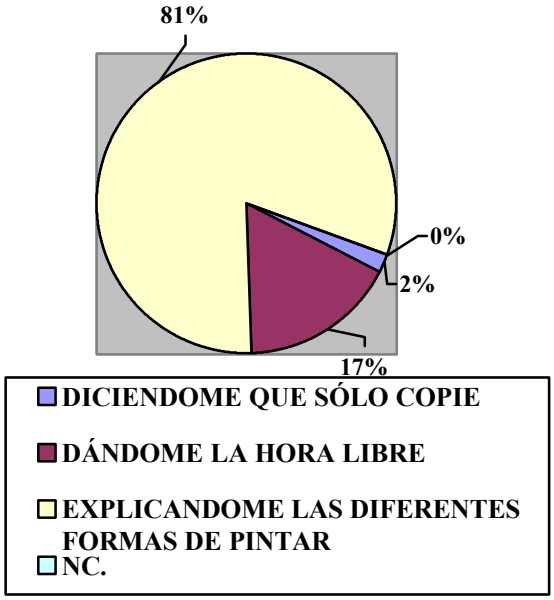
12. EXPERIMENTAR CON LAS PINTURAS



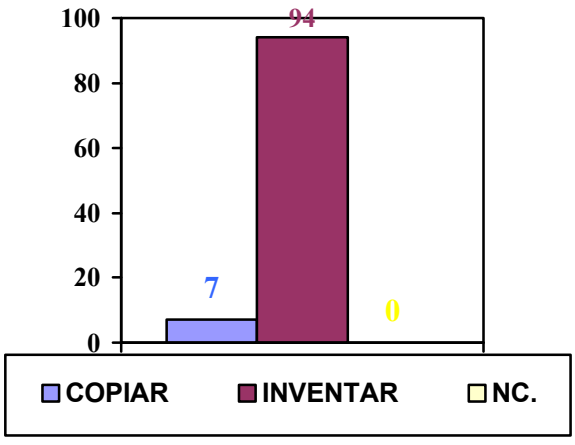


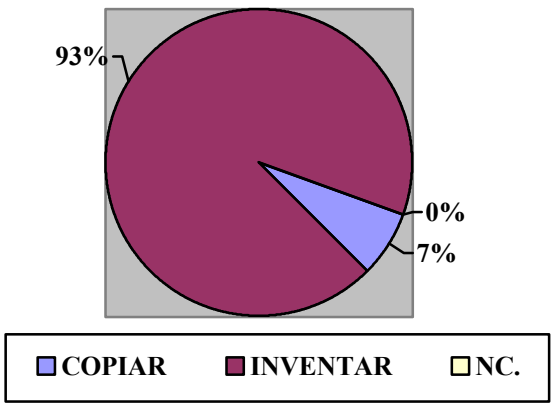
13. SIEMPRE ME HAN DADO LA PLÁSTICA



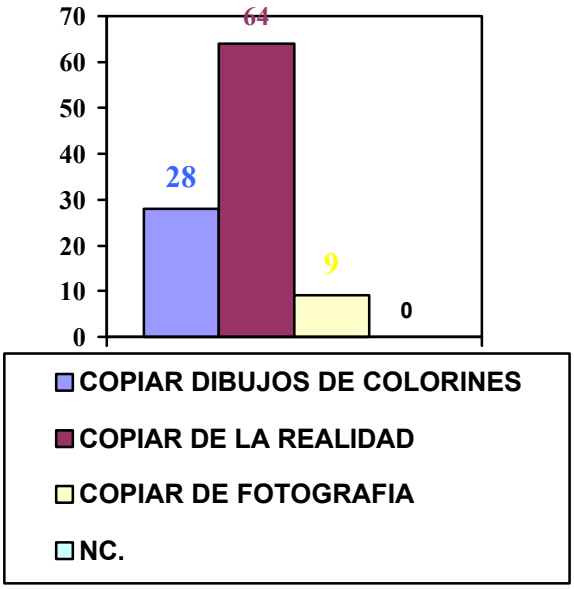


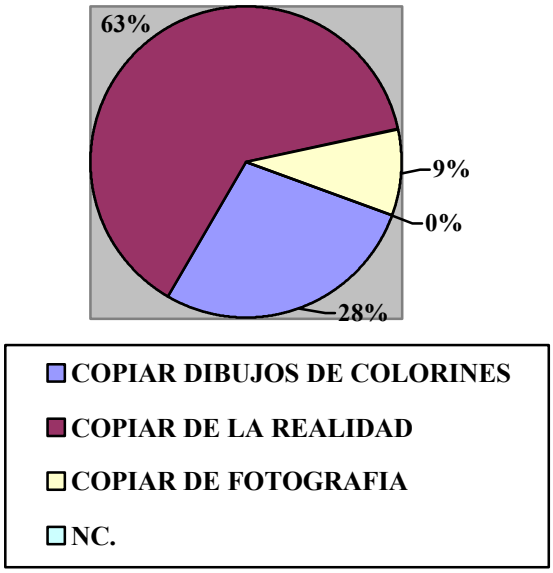
14. PREFIERO



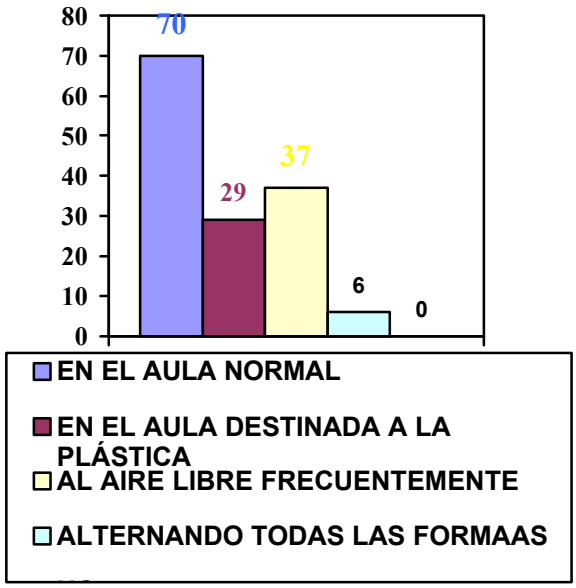


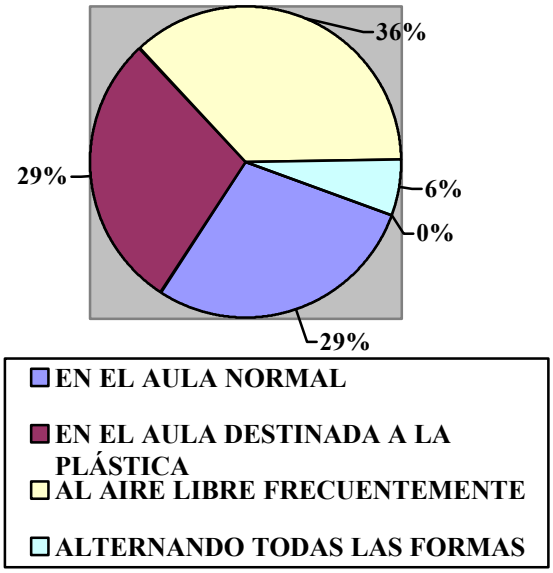
15. EN CASO DE COPIAR, PREFIERO



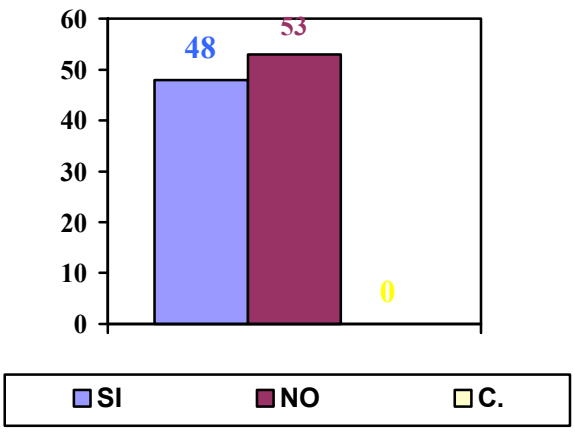


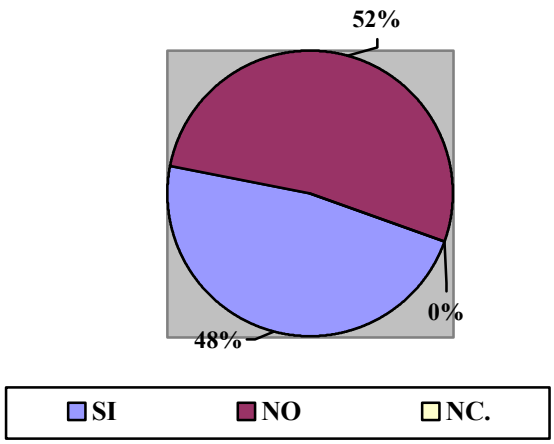
16. ME HAN DADO LA PLÁSTICA



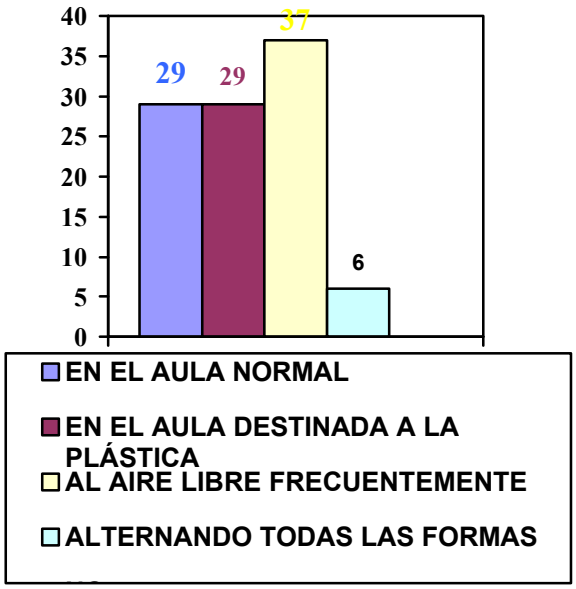


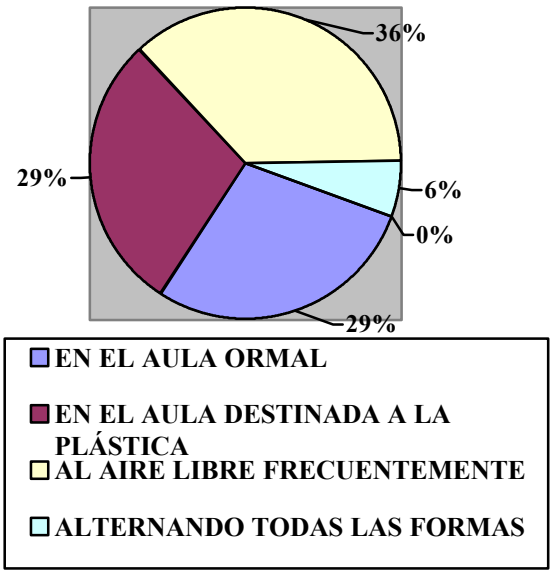
17. HE PINTADO AL AIRE LIBRE FRECUENTEMENTE



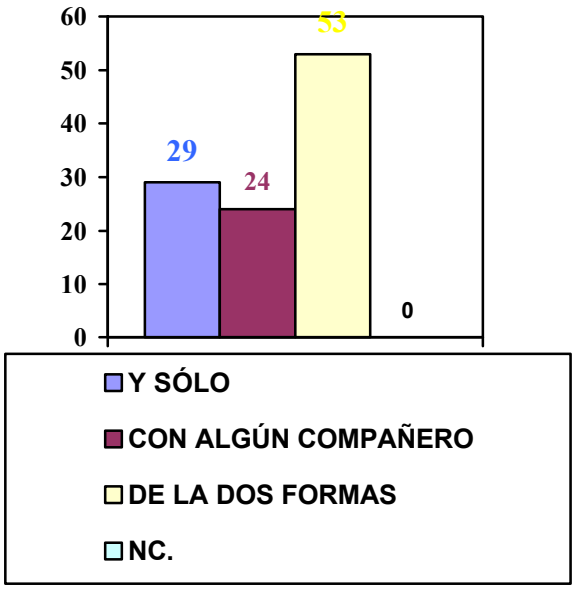


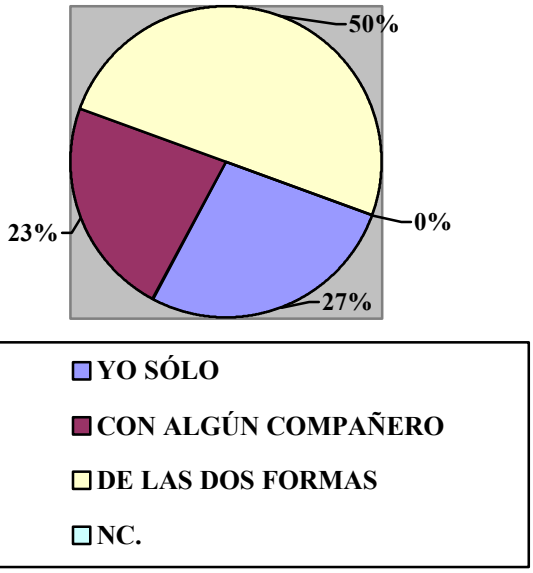
18. ME GUSTARIA PINTAR



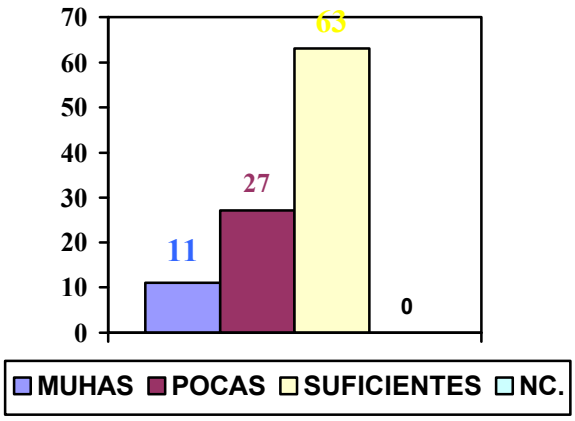


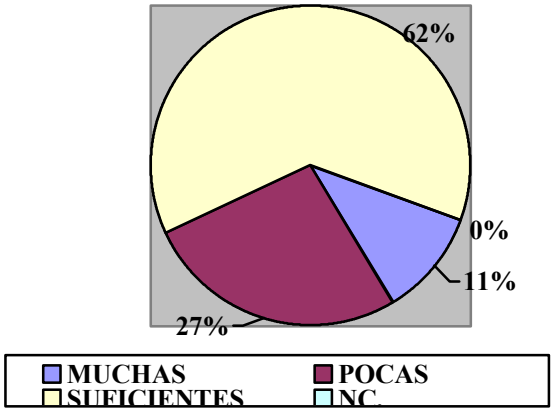
19. ME GUSTA HACER LOS TRABAJOS



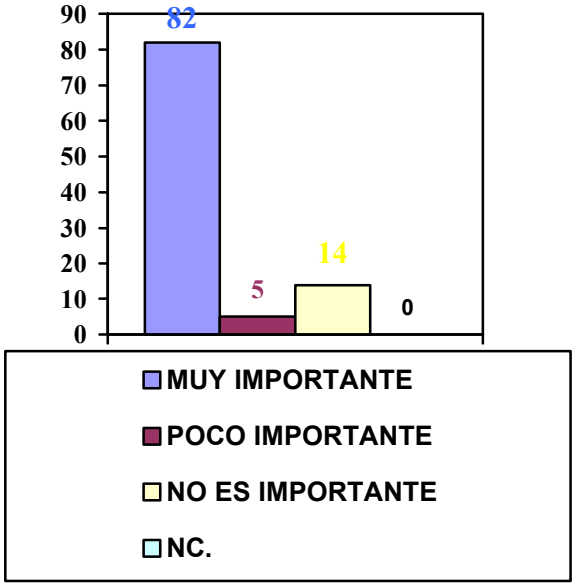


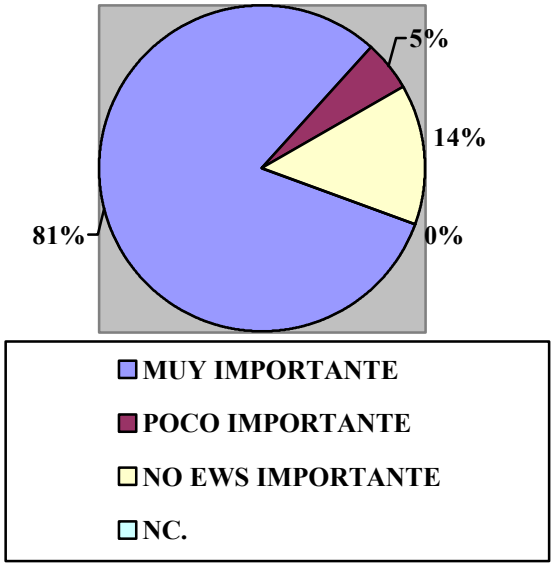
20. LAS HORAS QUE SE DEDICAN A LA PLÁSTICA SON



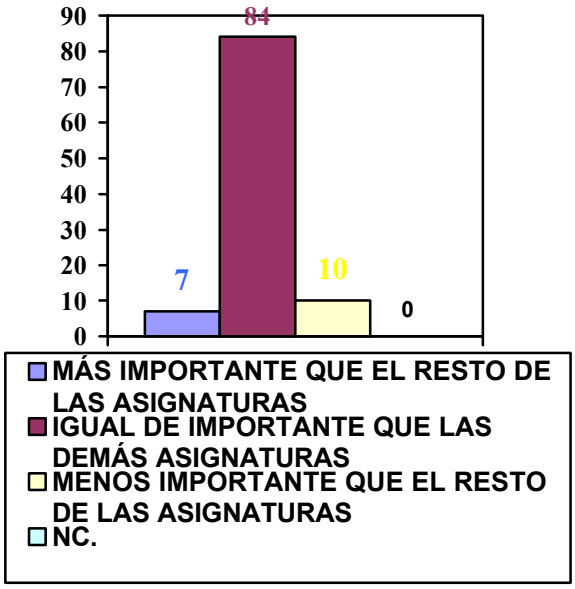


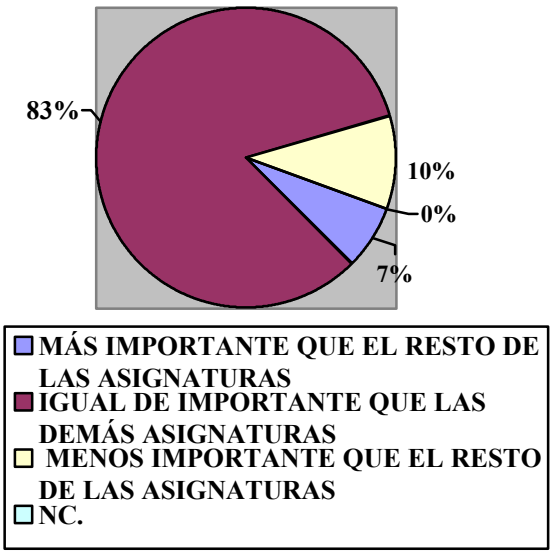
21. CREO QUE APRENDER A PINTAR ES



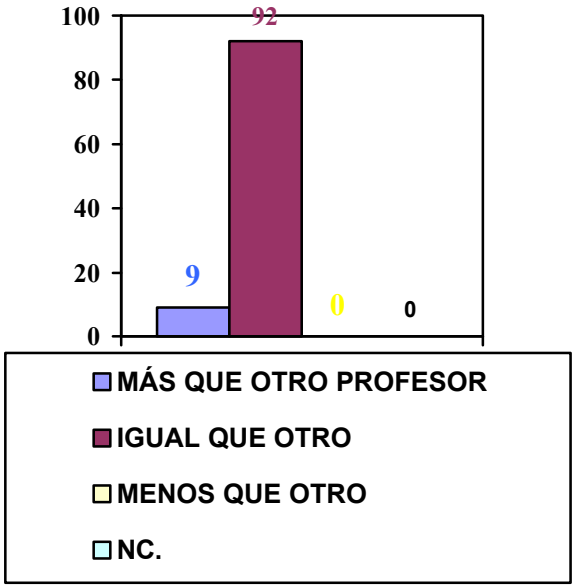


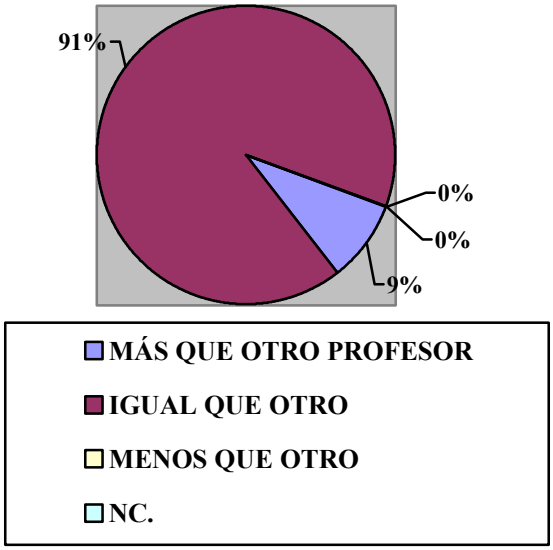
22. CREO QUE LA PLÁSTICA ES



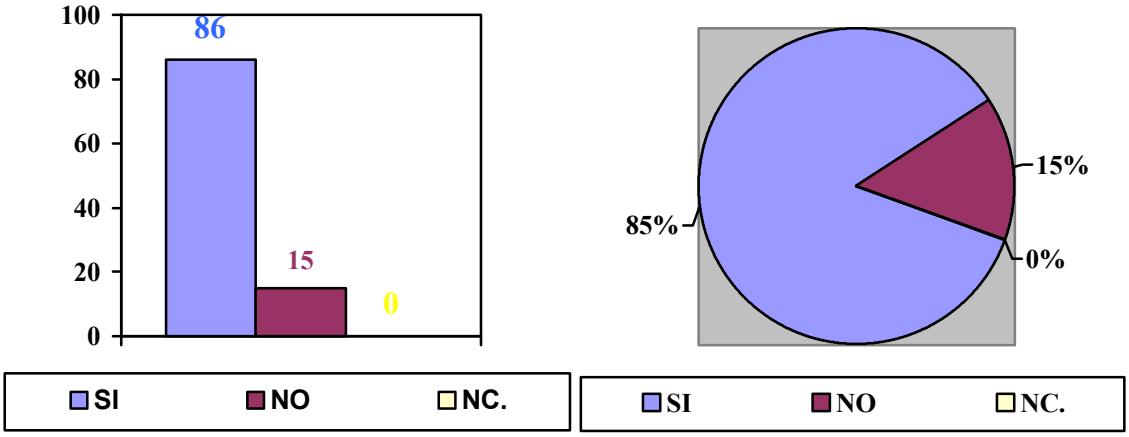


23. CREO QUE UN PROFESOR DE PLÁSTICA DEBE SABER

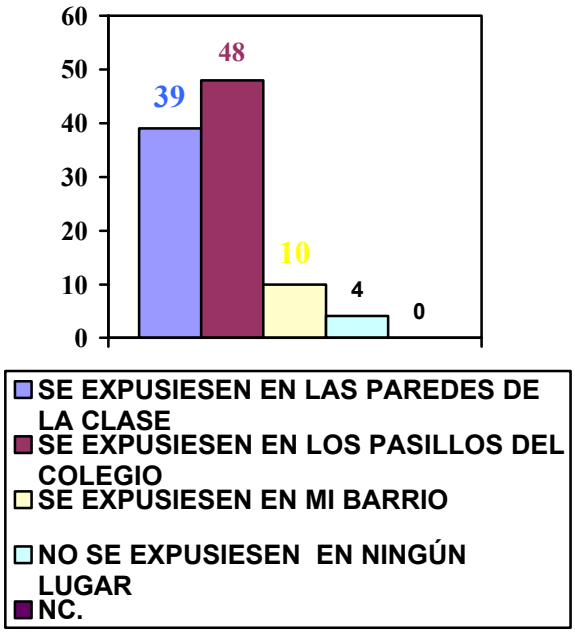


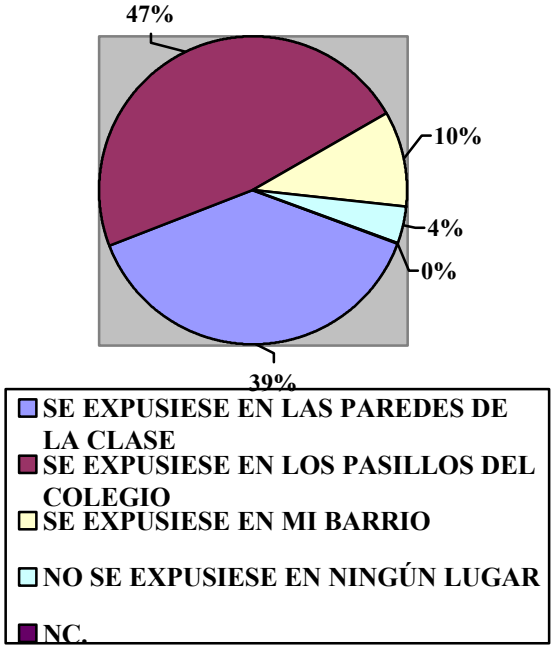


24. LOS DIBUJOS QUE HE HECHO SE HAN EXPUESTO FUERA DEL AULA

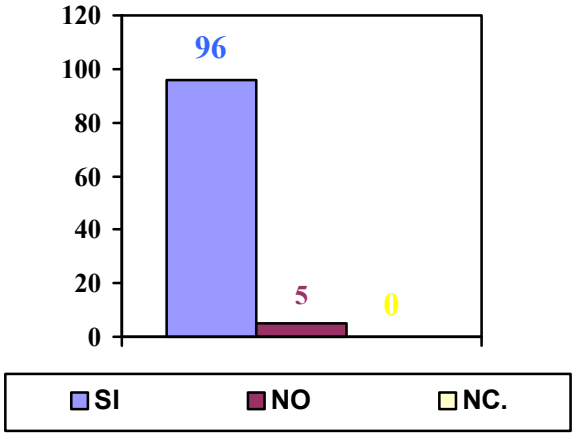


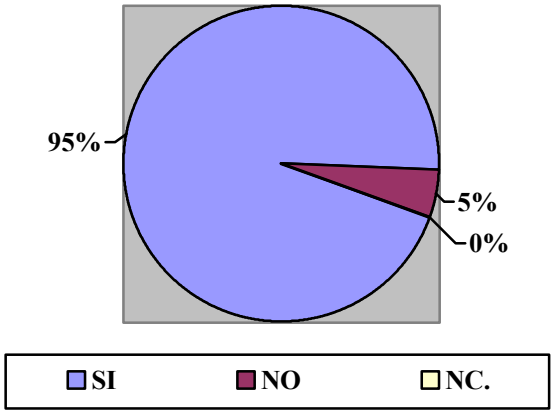
25. ME GUSTARIA QUE MIS DIBUJOS





26. ME GUSTA GUARDAR MIS DIBUJOS Y PINTURAS





Departamento de Dibujo, Diseño y Estética
Universidad de La Laguna

Apéndice II: TALLERES

"La Plástica y el medio ambiente: Propuesta de instrumentalización metodológica de la Educación Artística en Infantil y Primaria y su interacción en el desarrollo Curricular"

Juana Isabel Guerra Cabrera
La Laguna, Febrero de 2001

ÍNDICE

Introducción	3
Del Análisis tridimensional del entorno al dibujo	5
Un paseo por las plazas de mi ciudad	14
Las escuelas de verano de Canarias	30
Seminarios de Expresión Plástica en el Ciclo Inicial	76
Modelado, escultura y policromía. Ezequiel de León y Domínguez	87
Construcción del conocimiento desde el entorno infantil. Bolonia	98
Las alfombras del Corpus Christi. Tenerife	104
Patrimonio histórico artístico de La Laguna	110
Desde un grafismo lineal hacia la recreación de su desarrollo escenográfico	121
Desde mi entorno	127
Una mancha de carmín	128
El Lápiz	144
José Aguiar	149
La figura femenina: símbolo en la representación artística de la forma	152
Manuel Millares	170
Escultura en la Calle. Lágrimas de Metal	172
Técnicas de expresión artística desde el medio natural: Siluetas y figura Humana	200
El desarrollo del lenguaje gráfico en el niño: siluetas y figura humana. El papel. Superficie escultórica y policromía	222
Proceso creativo. Técnica de las incisiones (Grabado). Desarrollo pictórico (Pastel)	258
Referencias relativas al proceso artístico	273
Seminario de Educación Infantil	280
Seminario de Educación Primaria	281

INTRODUCCIÓN

Se distingue en este apéndice número dos, tres apartados diferentes que caracterizamos como talleres, referencias relativas al proceso artístico y seminarios para la formación permanente.

Se presenta en la primera parte de este apéndice un total de diecinueve talleres, de los que trece de ellos son talleres propios por su desarrollo directo por nosotros con alumnado de diferentes niveles de EGB, los otros dos que denominamos: "Modelado, escultura y policromía. Ezequiel de León y Domínguez", y, "Construcción del conocimiento desde el entorno infantil. Bolonia", y que también consideramos en este apartado, han sido realizados por otros y estudiados por nosotros.

Algunos de estos talleres han sido referenciados en artículos, actas de congresos o
ponencias presentadas en congresos que relacionamos a continuación:

GUERRA, J. I.: La plástica en la Educación General Básica. En *Revista de Educación TAHOR*. Tenerife. Pp. 16-17. 1986.

GUERRA, J. I. y Otros :*Guía didáctica del Ciclo Medio de la EGB en Canarias. Área de Expresión Artística*. Consejería de Educación. Tenerife. 1987.

GUERRA, J. I.: Del análisis tridimensional del entorno al dibujo. En *Actas del V Seminario estatal de Escuelas de Magisterio.* Granada, Universidad de Granada. Pp. 273-280. 1990.

GUERRA J. I. y AFONSO, M. C.: Experiencia interdisciplinar sobre modos de representación bidimensional en el espacio proyectivo. Comunicación en *V Jornadas de Aprendizaje y Enseñanza de las Matemáticas.* Castellón de la Plana. 1991.

GUERRA, J. I. y VERDE, E.: Desde un grafismo lineal hacia la recreación de su desarrollo escenográfico. En Contreras y Sánchez (Editores): *Actas del VIII Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas Universitarias del Profesorado de E G B* Colección Estudios de la Universidad de Castilla- La Mancha. Cuenca. Pp. 229-233. 1991.

GUERRA, J. I. y LORENZO, M. J.: Las alfombras del "Corpus Christi: Datos sobre su historia y proceso de un diseño para la Educación Plástica. Comunicación en *Congreso de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona*. Barcelona. 1991.

GUERRA, J. I. y Otros: Proyecto Didáctico: El Patrimonio Histórico-Artístico de La Laguna. En *Actas del Primer Congreso Internacional: Rehabilitación del Patrimonio Arquitectónico y Edificación.* Nuevas gráficas: La Laguna. Tomo II. Pp. 76-84. 1992.

GUERRA, J. I.: La figura femenina: símbolo en la representaciones artística de la forma. En *Actas del III Congreso "Diálogo, Fe-Cultura".* Centro de Estudios Teológicos. La Laguna. Pp. 337-346. 1996.

GUERRA, J. I. y DE LA ROSA, M. C.: La figuración Gráfico-Plástica en Educación Infantil y Primaria a través del medio natural y del patrimonio cultural. Proceso didáctico en talleres interdisciplinares. En Hernández y Sánchez (Coordinadores): *Educación Artística y Arte infantil.* Fundamentos: Madrid. núm. 232. Capítulo 21. Pp. 259-275. 2000.

Relacionaremos cada uno de los talleres con la cita bibliográfica correspondiente a pie de página.

Con relación a las referencias al proceso artístico personal se recogen, a modo de ejemplo, cuatro opiniones de diferentes autores.

Y, finalmente, se cierra este apéndice con la presentación de dos esquemas resúmenes de lo tratado en los seminarios con profesores en activo de Educación Infantil y Primaria.

DEL ANALISIS TRIDIMENSIONAL DEL ENTORNO AL DIBUJO ([1])

Presentamos en este trabajo diferentes experiencias didácticas sobre los dibujos realizados por alumnos de Enseñanza Primaria y Secundaria, durante los cursos (1983-88) en el Colegio Público "La Verdellada" de La Laguna-Tenerife, siguiendo un proceso de enseñanza-aprendizaje de la Expresión Plástica, mediante un modelo diseñado al efecto, que facilita al alumno la interpretación sobre el plano de su marco natural de referencia tridimensional, así como el proceso inverso.

El trabajo es el resultado de la experiencia de varios años como profesora de EGB impartiendo la Expresión Plástica en el Ciclo Superior y coordinando la misma en los Ciclos Inicial y Medio. Guiada por la preocupación de trabajar en pro de una educación a través del arte, y considerando la Expresión Plástica como un lenguaje más entre los lenguajes a adquirir por los alumnos de estas edades, habitual, extranjero, matemático, etc.

El lenguaje plástico debe potenciar las facultades psicomotoras y visomotoras del niño, a la vez que favorecer su desarrollo intelectual, coordinando sus capacidades de percibir, de interiorizar y de expresar el espacio físico que le rodea, a través de cualquier técnica del lenguaje plástico, color, forma o diseño gráfico.

Hay que ser conscientes de los inconvenientes que este lenguaje, con características peculiares, puede ocasionar tanto en el comienzo como en el desarrollo del mismo. El niño puede admitir o rechazar la disciplina del arte si se administran bien o mal factores, tales como, talante del educador, agrupamiento de alumnos y ambiente del aula-taller.

El taller no es otro que los propios niños con su forma de pensar, de hacer y de crear, con sus costumbres, con su personalidad y con su propia vida, BISQUERT (1977). Ello nos lleva a analizar factores que se consideran imprescindibles e influyentes en la vida del niño:

- Alumnos: procedencia y agrupamientos.

[1] GUERRA, J.I.: Del análisis tridimensional del entorno al dibujo. En *Actas del V Seminario estatal de Escuelas de Magisterio.* Granada, Universidad de Granada. Pp. 273-280. 1990.

- Profesores: actitudes y aptitudes.
- Entorno, lugar y costumbres de la localidad.
- Concepción de la Expresión Plástica en la Escuela y en el ámbito social.
- Objetivos sobre la educación del niño en la escuela y demás instituciones.
- Espacios físicos de la escuela: aulas, patios, etc.
- Materiales: audiovisual y bibliográfico.

Las técnicas de enseñanza-aprendizaje intentan poner en la práctica las ideas de LOWENFELD(1961) "Un método de enseñanza de las artes plásticas es bueno si permite manifestar las cualidades innatas del individuo, desarrollando su autoconfianza y su deseo de seguir adelante".

El marco teórico que se utilizó se entresaca, fundamentalmente, de los trabajos de PIAGET y LOWENFELD. Del estudio que hace el primero sobre los estadios del desarrollo evolutivo de la inteligencia se puede establecer una relación de cada uno de estos con las fases de desarrollo de la Expresión Plástica, puesta de manifiesto por diferentes autores, entre otros, LOWENFELD, BISQUERT, MERODIO, y con éstos, a su vez en el desarrollo del lenguaje matemático, COLLIS (1980).

RELACIÓN DE LOS CICLOS DE ENSEÑANZA
DEL SISTEMA EDUCATIVO CON LA REPRESENTACIÓN
GRÁFICO PLÁSTICA Y EL LENGUAJE NUMÉRICO

CICLOS DE ENSEÑANZA	PLÁSTICA	MATEMÁTICAS
Maternales (0-2)	Garabateo (0-2)	Sensoriomotor (0-2)
Preescolar (2-6)	Preesquemático (2-4)	Preoperatorio (4-6)
C. Inicial (6-8)	Esquemático (4-7)	Inicio Operaciones concretas(6-12).
C. Medio (8-11)	Realismo (7-11)	Final Operaciones Concretas(10-12)
C. Superior (11-14)	Razonamiento (11-15)	De generalización concreta(13-15)
Bachillerato (14-17)	Decisión (15-17)	De operaciones formales(16-)

En definitiva, se desea que el niño pueda resolver mediante el lenguaje plástico y a través de diferentes técnicas de expresión la tridimensionalidad de los cuerpos en el espacio sobre una superficie cualquiera e inversamente, es decir, que el niño interprete sobre el plano su marco natural de referencia tridimensional, así como la reversibilidad del proceso.

La Metodología seguida en la experiencia puede concretarse en tres etapas: actividades de tanteo, análisis de tareas y propuesta de un modelo de trabajo, que pasaremos a comentar a continuación:

Actividades de tanteo

Las actividades de tanteo versaron sobre diferentes ejercicios con temáticas y técnicas de expresión libre, que estuvieron basadas en contenidos tales como:

- Manchas de color.
- Tema sugerido.
- Argumento de elección libre.
- Cómics.
- Figuras.
- Vivencias en general.
- Mezcla de técnicas (aguadas, esgrafiados, témperas,collage,...).
- Mezcla de temas (previo plegado del papel).
- Composiciones a base de formas, poniendo énfasis en el volumen y su proyección sobre el plano.
- Composiciones de puntos y líneas a partir de las formas, resaltando las variaciones de color, tamaño y distancia entre ellos, as! como las posiciones de diferentes planos que representan, proximidad, lejanía, etc.
- Estudio de fondos que permitan la observación del espacio sobre el plano
- Estudio sobre equilibrio y peso en diferentes tipos de formatos: regulares e irregulares.
- Realización de maquetas: teatros, marionetas, biombos decorativos, etc.

Análisis de tareas

Comentamos a continuación las características m s significativas de los dibujos realizados por los alumnos en esta fase de tanteo, utilizando la clasificación plástica anterior:

Esquemático

Se pone de manifiesto que el principal descubrimiento es la existencia de un orden en las relaciones espaciales: línea de base, línea de cielo, espacio para el aire, dos líneas de base a ambos lados de un eje central (plegados o abatimientos). La aparición de los abatimientos en los dibujos de los niños permitirán en las etapas posteriores la incorporación de nuevos conceptos del volumen sobre el plano.

Realismo

El conocimiento visual aumenta apareciendo en sus dibujos nuevas incorporaciones: sucesión de espacio-tiempo representado por secuencias de dibujos, viñetas, cómics, etc.; distintos momentos de un mismo dibujo, frente de un rostro, perfil, giros de la figura , otros movimientos, etc.; aumento de los detalles en los dibujos resaltando las partes m s significativas para él; relaciona imágenes entre s!; descubre el plano y tomar conciencia de lo que es la superposición; etc. Es un buen momento para realizar composiciones ambientales, escenografías, decorados, etc., para resolver problemas figurativos como la máscara, muñecos, casa y otro tipo de construcciones, y para iniciarse en las composiciones espaciales de tipo collage con superposiciones de diferentes colores, formas y tamaños.

Razonamiento

Adquiere un espíritu crítico cada vez más acusado y le preocupa los resultados de su esfuerzo. Tiene capacidad critica suficiente para juzgar su obra pero no posee los recursos necesarios para realizar lo que si es capaz de apreciar. Distinguiéndose los dos tipos de alumnos: visuales y no visuales LOWENFELD(1961).

Los primeros, se sienten atraídos por las diferencias de color, de luz y de sombra, por el sentido de la perspectiva, y en general por el mundo que tienen ante su vista y frente al cual se colocan. Tratan de reflejar lo que ven con la mayor exactitud posible, de ahí su interés por los sistemas de representación. El descubrimiento de la profundidad y la manera de representarla es uno de sus mayores logros. Intentan controlar el espacio bidimensional cuando se dan cuenta de que las figuras con la distancia tienden la verse mas pequeñas e inician la representación en

perspectivas mediante proporciones de color y tamaño. Tienden a hacer análisis previos, a establecer un plan de acción en su proceso creador, apuntes, bocetos, encajados, etc. , dentro del cual otorgan papel preponderante a la función estética buscando ritmos y equilibrios armónicos, composición en general y diseño. Los niños visuales tienen necesidad de llegar a la solución de determinados problemas desde su propia experiencia y percepción, porque solo les sirven lo que responde a algo que han visto, que es a lo que llegarán como conclusión. Aceptan muy bien las composiciones geométricas a partir de algún monotipo determinado como puede ser el plano, recta o punto, etc. para llegar a una composición más movida de tipo célula, desencadenándose libremente la composición en ritmos plásticos o en equilibrios armónicos, que no tienen nada que ver con lo que le rodea y donde, a veces, las tonalidades y el movimiento de la composición hablan por sí solas.

Los no visuales prefieren realizar experiencias emocionales y por eso tienden a modificar los colores de la naturaleza. Trabajan, en muchos casos, la mezcla de colores directamente en el papel. Siguen usando la línea de base para representar el espacio si surge este problema, porque muchas veces ni se preocupan de éste, ya que tiene otro enfoque del concepto espacial. A éstos les viene bien practicar procedimientos rápidos de manchas (estarcido, estampación, soplado, etc.) a las que añadirían detalles mediante rotuladores, lápices de colores, etc., si encuentran parecido con la naturaleza, de esta forma potenciaríamos más el desarrollo de la capacidad de observación y de creatividad. Puede también resultarles interesante otras técnicas encaminadas al figurativismo, como por ejemplo a partir de un polígono regular hacer composiciones libres y espontáneas sobre el plano en diferentes tonos, logrando apreciables formas plásticas.

Decisión

Las dos personalidades suelen profundizar en sus posturas. Es una etapa de inseguridades, de tanteos y de afirmaciones a la vez. Momento de estimular su expresión artística, ayudándoles a tomar conciencia de sus capacidades y logros. En esta etapa resulta conveniente el uso de diferentes técnicas de tipo bi y tridimensional, la recopilación y reciclaje de materiales de deshecho, la mezcla de colores hasta llegar a la saturación de forma racional y clasificarlos para su uso, etc.

Elaboración de un modelo de trabajo

Las diferentes actividades de diagnostico pusieron de manifiesto en la segunda etapa de la EGB la presencia de alumnos poco acostumbrados a la

observación y a la expresión de lo observado, además de otras dificultades plásticas y espaciales. Reforzamos las actividades iniciales con nuevos problemas de percepción para que los resolvieran estos alumnos de la segunda etapa. Entre los temas tratados consideramos el dibujo del natural, tomando como contenido el cuerpo humano. Los niños se dibujaron entre sí o así mismo, surgiendo resultados variados como autorretratos, dibujos de manos, brazos, rodillas, sus propias indumentarias, etc. Otros ejercicios consistieron en dibujar lo que podían observar de distintos modelos situados en los ángulos opuestos de la clase, esqueleto de tamaño natural de pie en el suelo, sillas de la clase sobre unas mesas, etc. medios cubiertos con tejidos de igual calidad textil pero de diferentes colores. Los objetivos fijados consistían en dibujar uno de los modelos expuestos, sin entrar en detalles, respetando las proporciones y las formas que recorrían los tejidos, as! como las zonas oscuras, las luces y los tonos intermedios.

Los resultados en su totalidad fueron poco favorables. Más de la tercera parte de los alumnos no tenían en sus dibujos referencias gráficas que tuvieran relación con lo observado.

Consideramos que era necesario realizar con los alumnos diferentes trabajos de observación partiendo de la manipulación de los objetos a dibujar para un mejor conocimiento de ellos, distinguir las diferentes vistas de los objetos, e intentar expresarlo a través de otras técnicas plásticas que no sea sólo el dibujo. Por último pensamos que era interesante organizar a través de juegos un proceso de aprendizaje donde se facilite la observación, la asimilación, la interiorización y la expresión de lo percibido. Todo ello fue organizado en un modelo de trabajo que de forma esquemática puede ser resumido en los cuatro fases siguientes:

- Manipular y percibir los objetos en el espacio tridimensional.

- Representar volúmenes en el plano mediante estampaciones.

- Pintar, grabar y dibujar una sola vista del modelo.

- Reconocer un volumen en el plano y representarlo en el espacio.

En la **primera fase** se realizan observaciones del natural a través de medios audiovisuales, visitas a determinados locales de interés artístico o se programarán paseos por espacios de gran colorido y valor plástico. Los materiales a usar pueden ser arcilla, masa de harina o papel, cartón, madera, o materiales de deshecho, y los procedimientos de modelados y diversos tipos de construcciones.

En la **segunda fase** los alumnos usar n su propio cuerpo o parte de él para hacer ejercicios previos de abatimientos, giros o rotaciones sobre papel continuo. Se trata de mojar con pintura (témpera de harina, agua y colorante) las manos, por ejemplo, por ambas caras incluido dedos e intentar hacer todos los movimientos ya citados. Estos ejercicios sirven de enlace a los que se realizarán en la fase siguiente. Los materiales a usar pueden ser aguadas no muy liquidas y coloreadas, material de reciclaje volumétrico o sólidos geométricos y soportes bidimensionales tales como cartón, papel, chapas, telas, etc. El procedimiento básico sería la estampación. Es importante en esta fase que los

alumnos descubran también en sus materiales otras calidades, texturas, transparencias, etc. a través de sus dibujos y pinturas sobre otros soportes no tan común como el papel.

En la **tercera fase** los alumnos deben observar del natural a través de medios audiovisuales, de objetos o de composiciones hechas por ellos, las distintas caras o vistas de diferentes volúmenes. Jugar a formar composiciones (tipo bodegón) con cajas, botes, cerámicas, etc. Cuerpos todos ellos muy sencillos y de superficies muy delimitadas. Los materiales a usar en esta fase ser medios audiovisuales, volúmenes de diferentes tipos, soportes bidimensionales, distintas clases de pinturas, lápices y colores, pinceles, etc. El procedimiento consistir en representar sobre el plano mediante dibujo o pintura un objeto volumétrico en todas las posiciones posibles: visto desde arriba, abajo, izquierda, derecha, delante, detrás. Estos ejercicios conducen al alumno a comprender la representación de un volumen en el sistema diédrico.

En la **cuarta y última fase** los alumnos deben observar fotografías, dibujos o grabados de elementos volumétricos y dejar que entre los alumnos se desarrollen comentarios acerca de los volúmenes que contienen, por ejemplo: qué es, cómo está formado dicho objeto, cuántas caras lo componen, cómo son sus caras, etc. Los materiales a usar son: láminas de grabados, fotografías o dibujos, arcilla, material de deshecho, diferentes pinturas, lápices y colores, pinceles, soportes bidimensionales, etc. El procedimiento será: presentando un grabado, representarlo bidimensionalmente a través de diferentes técnicas de pintura o dibujo y tridimensionalmente, construyendo el modelo con masas o materiales de deshechos.

Mediante este tipo de actividades los alumnos pueden llegar a comprender y a saber representar en el plano los objetos vistos en tres dimensiones y

recíprocamente, construir objetos tridimensionales a partir de sus representaciones en el plano, a la vez que ejercitan la memoria visual y la capacidad de percepción.

Los ejercicios prácticos que se realizan en cada una de las fases deben tener cierta coherencia, para que en el recorrido del aprendizaje no se den saltos bruscos, que en la mayoría de los niños producen lagunas de tipo visomotor o estancamientos emocionales que no les permiten avanzar en su proceso creativo. Deben estar relacionados con el desarrollo visomotor del alumno con el fin de coordinar mejor sus reflejos en las observaciones del entorno, enriqueciendo de ese modo su forma de expresión, que estará aún más de acuerdo con lo que el niño piensa o siente.

BIBLIOGRAFÍA

ACERETE, D.: *Objetivos y Didáctica de la Educación Plástica.* Buenos Aires, Kapelusz, 1974.

ALONSO, M.: *Expresión Plástica en el Ciclo Medio*. Madrid, Narcea, 1982.

ARNHEIM, R.: *Arte y percepción visual*. Madrid, Alianza Forma, 1984.

ARIITZMENDI, M. *El Comic*. Planeta. Barcelona. 1975.

AYMERICH, C. y M.: *Expresión y Arte en la Escuela, 2. La Expresión Plástica*. Barcelona, Tedie, 1976.

BARBIANA *Carta a una maestra*. Nova Terra. Barcelona. 1970.

BISQUERT, A.: *Las Artes Plásticas en la Escuela*. Madrid, Incie, 1977. FREINET, E.: D*ibujos y pinturas de niños*. Barcelona, Laia, 1979.

GARCÍA BERMEJO, S. *El color en el arte infantil.* Cere. Madrid. 1978.

GARCÍA BERMEJO, S. *Código, forma y color.* Orines. Madrid.1980.

GAULIN, C.: *Seminarios de Geometría. nºs. 1, 2, 3 y 4*. Tenerife, 1981.

GUERRA, J.I. : *La Plástica en la* . Tahor núm. 7, pp.16-17.Tenerife. 1986.

GUERRA, J.I. y Otros: *Guía Didáctica del Ciclo Medio de la EGB en Canarias*. Área de Expresión Artísticaa. pp. 31-35 y 161-181. Consejería de Educación en Canarias. 1987.

KANDINSKY, W.: *Punto y línea sobre el plano.* Barcelona, Labor, 1974.

LOWENFELD, V.: *El niño y su arte*. Buenos Aires, Kapelusz, 1958.

LOWENFELD, V. y W. LAMBERT: *Desarrollo de la capacidad creador*a. Buenos Aires Kapelusz, 1984.

MERODIO, I.: *Expresión Plástica en Preescolar y Ciclo Preparatorio*. Madrid, Narcea, 1981.

MERODIO, I.: *Otro lenguaje: la enseñanza de la Expresión Plástica*. Madrid, Narcea, 1987

MIDLEY, B.: *Guía completa de la escultura, modelado y cerámica*. Madrid, Hermann Blume, 1982.

MUNARI, B.: *Diseño y comunicación visual*. Barcelona, Gustavo Gili, 1975.

PIAGET, J.: *La Construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires, Proteo, 1965.

PIAGET, J.: *La toma de conciencia*. Morata. Madrid. 1976.

PIAGET, J.: *Psicología del niño*. Madrid, Morata, 1978.

SANTOS, M.A. : *Imagen y educación*. Anaya. Madrid. 1984.

STERN, A.: *El lenguaje plástico.* Buenos Aires, Kapelusz, 1965.

STERN, A.: *Interpretación del arte infantil*. Buenos Aires, Kapelusz, 1969.

STERN, A.: *La Expresión. Promoción cultural*. Barcelona.1977.

WONG, W.: *Fundamentos del diseño bi y tridimensional*. Barcelona, Gustavo Gili, 1979.

UN PASEO POR LAS PLAZAS DE MI CIUDAD([2])

En la EGB y en el Bachillerato se utiliza el sistema de representación bidimensional (perspectiva caballera) sobre el que se estudian problemas de incidencias y construcciones.

Este trabajo trata del uso de dos sistemas do representación informal (pictórico) y formal (matemático) que pretenden ampliar y mejorar los distintos modos de representación bidimensional que poseen los alumnos del CICLO SUPERIOR de la EGB.

Aspectos de este problema de la representación plana son los que abordamos aquí desde una perspectiva interdisciplinar.

Actualmente en los colegios se prima a una geometría, la Métrica, sobre las otras y a un único modo de representación, "La perspectiva caballera" que se apoya básicamente en la representación de un objeto en el espacio, por ejemplo un cubo, una pirámide, etc.. Raramente abordan problemas de incidencia y los dibujos que puedan resultar.

Sugerimos la necesidad de abordar otros modos de representación como, por ejemplo, la perspectiva cónica, que enlacen de manera natural con la perspectiva caballera y que aparezca como consecuencia un modo de representación que induce en el nivel del plano geométrico, una geometría proyectiva.

Proponemos, en definitiva, tratar en el contexto escolar, con carácter interdisciplinar, sistemas de representación proyectivos (perspectiva' cónica), que partan de proyecciones del medio natural tales como ángulo de visión, sombras, etc., que favorezcan una mejor comprensión de los espacios geométricos, que parece estar más de acuerdo con consideraciones históricas, psicológicas y didácticas sobre la concepción del espacio.

[2] GUERRA J.I. y AFONSO, M.C.: Experiencia interdisciplinar sobre modos de representación bidimensional en el espacio proyectivo. Comunicación en *V Jornadas de Aprendizaje y Enseñanza de las Matemáticas.* Castellón de la Plana. 1991.

Consideraciones históricas

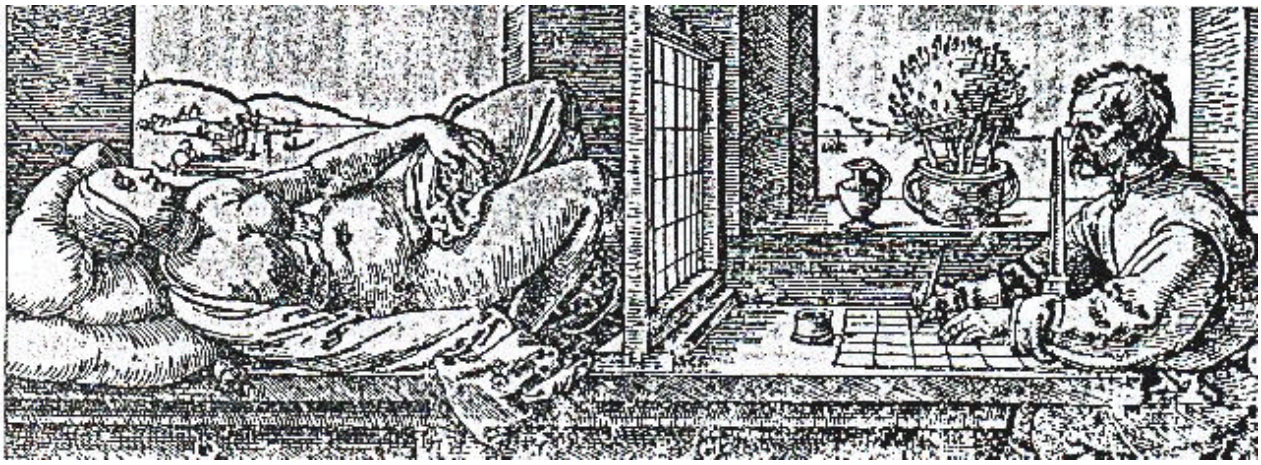
Algunos conceptos de Geometría Proyectiva aparecen en los griegos, pero ésta tuvo sus orígenes en el Renacimiento.

Los pintores medievales se expresaban en términos simbólicos, representando a los personajes y objetos en forma estilizada, con fondo dorado para desligar el cuadro de la realidad. Con el Renacimiento los artistas sintieron la necesidad de pintar el verdadero mundo tridimensional en sus lienzos bidimensionales. Los primeros artistas que buscaron e intentaron utilizar en sus pinturas esquemas matemáticos para que éstos dieran impresión de perspectiva, fueron Brunelleschi, Uccello y Masaccio en el primer tercio del siglo XV.

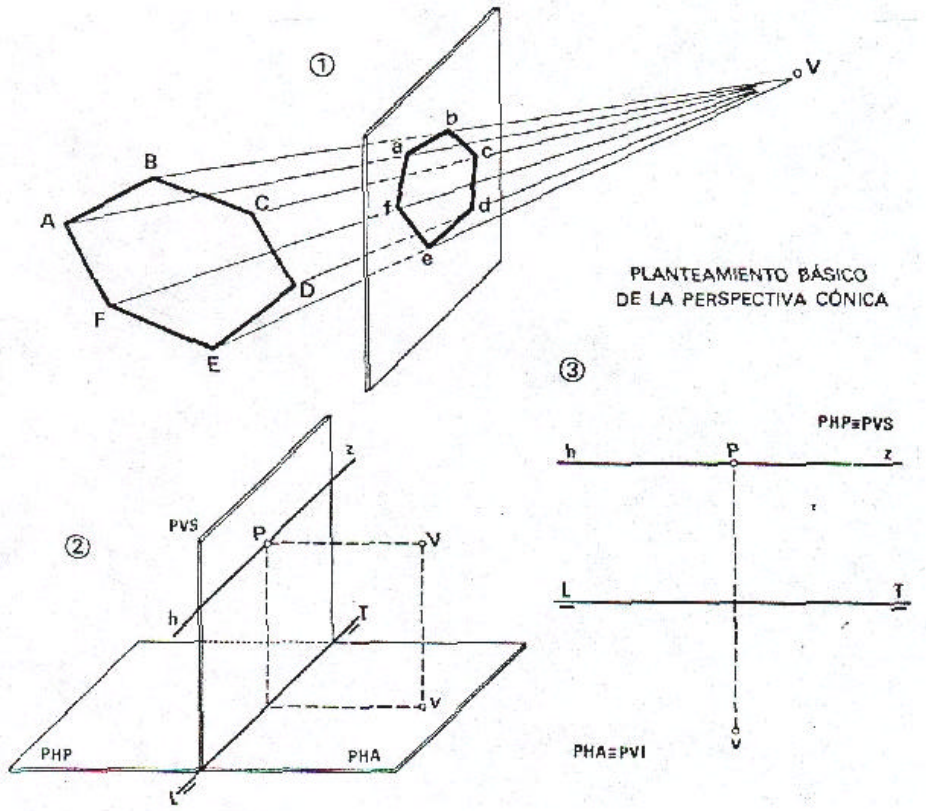
Siguiendo un orden cronológico, resaltemos:

LEONE BATTISTE ALBERTI (1404-1472). Sienta las bases de un sistema matemático de perspectiva. Alberti se propone dar reglas para pintar lo que ve un ojo, sabiendo que es la visión binocular la que proporciona sensación de profundidad al superponer las dos imágenes, por lo que intenta conseguir la sensación de profundidad a base de juegos de luces y sombras y disminución de la intensidad de color con la distancia. Su principio básico es el siguiente: Considera una pirámide de rayos luminosos que parten del ojo del pintor y terminan en cada punto de la escena que se desea pintar. Dicha pirámide de rayos la llamó proyección. Si entre la escena y el ojo se coloca una pantalla de cristal, cada uno de estos rayos determina un punto sobre el cristal, formándose así una sección, la cual crea en el ojo la misma imagen que está en la escena.

F I G. 1



F I G. 2



Según la posición de la pantalla de cristal obtenemos distintas secciones del mismo objeto; el pintor tiene un lienzo en lugar del cristal, luego obtendrá distintas pinturas de la misma escena, y como, a través del lienzo, no puede ver para así determinar la sección, serán necesarias unas reglas, basadas en demostraciones matemáticas, que le digan cómo hacerlo. Alberti introduce los conceptos de sección y proyección, además de plantear preguntas de Geometría Proyectiva:

- ¿qué relación hay entre dos secciones de una misma figura?
- ¿cuáles son las propiedades comunes a dos secciones cualesquiera?

PIERO DELLA FRANCESCA (1410-1492). Pasa a representar figuras no planas en un plano con procedimientos útiles, pero sus demostraciones carecen de rigor.

LEONARDO DA VINCI (1452-1519). Cree la necesidad de estudiar la perspectiva y le da importancia al aspecto matemático.

DURERO (1471-1528). Adquirió muchos conceptos de perspectiva pero le faltó la base matemática.

Los artistas siguieron perfeccionándose, pero es en el siglo XVIII cuando se escribieron tratados sobre perspectiva con Taylor y Lambert.

La idea fundamental de Taylor es prescindir de la perpendicularidad, considerando cuatro planos: plano base, plano cuadro, plano horizonte y plano director (paralelo al cuadro pasando por el ojo del observador), y no siendo perpendicular el plano del cuadro al plano base.

Todos estos tratados de perspectiva estudiaban las secciones planas, pero la Geometría Proyectiva tiene por objeto el estudio de las propiedades comunes de las secciones planas de una misma figura al proyectarla desde un punto exterior. Es decir, el estudio de la perspectiva fue el punto de arranque de la Geometría Proyectiva, que tiene como autores destacados a: Desargues, Pascal y La Hire. Sus líneas de trabajo fueron:

1º Paso de una figura a otra (cambio continuo de una entidad matemática de un estado a otro).

2º Proyectar una figura desde un punto y tomar una sección, es transformar la figura en una nueva, donde las propiedades a resaltar son las que permanecen invariantes en la transformación.

3º Generalización de los métodos.

Consideraciones psicológicas

En el marco teórico piagetiano el espacio no viene dado "a priori" surgiendo de la mera percepción, sino que ha de irse elaborando poco a poco, jugando en esta construcción un papel decisivo la actividad del sujeto.

Piaget dedica dos volúmenes al estudio del desarrollo del conocimiento espacial:

"La representación del espacio en el niño" (1947) que publica en colaboración con Inhelder, se ocupa de conocer cómo se genera el desarrollo de las relaciones espaciales topológicas, proyectivas y euclidianas.

"La Geometría espontánea en el niño" (1948) que publica en colaboración con Inhelder y Szeminska, estudia la génesis de la geometría euclidiana, es decir, cómo surgen en el niño la conservación y la medición de la longitud, la superficie y el volumen.

La teoría de Piaget nos proporciona el único modelo teórico que relaciona, de forma satisfactoria, la evolución de la cognición espacial con el desarrollo cognitivo general. Y como en el resto de los aspectos de desarrollo intelectual, también en el conocimiento espacial nos encontramos con tres grandes periodos divididos en cuatro etapas.

En el estudio del dibujo infantil trata de probar cómo la transición de la percepción a la representación mental implica la reconstrucción de las relaciones topológicas, en primer lugar, y luego, las proyectivas y euclidianas. Al analizar el dibujo espontáneo relaciona las etapas de evolución del dibujo propuesto por Luquet (1923), con el desarrollo del conocimiento espacial. Estas etapas son:

La incapacidad sintética que coincide con la **etapa primera** (2-4 años) donde el niño que comienza a poder expresarse gráficamente, no tiene en cuenta las relaciones proyectivas ni las métricas considerando solamente las topológicas.

El realismo intelectual, que coincide con la **etapa segunda** (4-7 años) y se caracteriza por unos dibujos donde las relaciones proyectivas y euclidianas están comenzando a surgir, pero todavía no hay coordinación entre los puntos de vista ni coordenadas.

El realismo visual, **etapa tercera** (a partir de los 7 u 8 años), donde la representación gráfica se esfuerza por tener en cuenta perspectivas, proporciones y distancias.

Las relaciones de Topología están integradas en las partes de la figura. Son independientes de cualquier contracción o expansión de dichas figuras, por lo que son capaces de conservar, durante los cambios de forma, rasgos tales como, distancias, líneas rectas, ángulos. Por lo que es imposible que este tipo de relaciones conduzca a sistemas totalizadores que vinculen diferentes figuras entre sí por medio de ejes perspectivas o coordinados.

Las estructuras protectivas o euclidianas son más complejas en su organización y se desarrollan en un estadio posterior de la evolución del niño, ya que requieren la conservación de líneas rectas, ángulos o curvas.

Desde el punto de vista psicológico, la noción del espacio proyectivo aparece cuando el objeto o diseño ya no se considera aislado, sino en relación con un "punto de vista", sea el del sujeto o el de los otros objetos sobre los cuales se proyecta el primero. Se relaciona con la intercoordinación de objetos separados en el espacio, más que con el análisis de objetos aislados.

En el estadio tercero de Piaget, los niños demuestran su comprensión de línea recta proyectiva: una línea topológica con los rasgos bien conocidos de orden serial, ... pero que también tienen sus elementos ordenados en relación con un punto de vista, de manera tal que se sucedan en términos de la relación: delante-detrás, el primer elemento puede ocultar a los demás... Una línea proyectiva es aquella cuya forma permanece inalterada desde cualquier punto de vista que se la vea, cambiando únicamente su longitud.

Antes de pasar al espacio euclidiano propiamente dicho, mediante el estudio de los sistemas coordenados de referencia, Piaget analiza las nociones de paralelismo y proporciones, esenciales para el establecimiento de esos sistemas de referencia y encontrados ambos en los dibujos espontáneos de los niños.

Un sistema de referencia constituye un espacio euclidiano cuando es usado como un contenedor, independiente de los objetos que contiene, de igual modo que una coordinación proyectiva de la totalidad de puntos de vista potenciales, incluye cada punto de vista desde el que en efecto se enfoca. En este sentido, los espacios proyectivos y euclídeos se componen de sistemas totalizadores, en contraste con las relaciones topológicas, que siguen siendo internas a cada objeto, considerado como una cosa aislada por sí misma. Y lo que constituye un marco de referencia es la organización de todas las posiciones posibles de los objetos en tres dimensiones simultáneas.

Diferentes investigaciones señalan que sería error imaginar que las personas nacen con un conocimiento del espacio global organizado en un sistema bi o tridimensional de coordenadas. Al principio el niño ni siquiera tiene conciencia de las ideas físicas o fisiológicas de vertical y horizontal, pues su percepción cubre apenas un campo limitado, mientras que un sistema de referencia presupone coordinación operacional de todos los campos entre sí.

A modo de resumen podemos señalar que la representación geométrica del espacio se apoya en cuatro niveles geométricos jerárquicamente imbricados: topológico, proyectivo, euclidiano y afín. Piaget sostiene que el desarrollo de la representación 'espacial respeta la jerarquía de los niveles geométricos, es decir, que el desarrollo va desde el topológico hacia el métrico pasando por el proyectivo.

A partir de los trabajos de Piaget, los estudios hechos sobre la representación espacial que miden la evolución de ésta o que tomen en consideración sus aspectos geométricos son escasos. Vamos a comentar dos de ellos:

Lunkenbein y otros (1981 y 1982) señalan que los niños parecen tener más facilidades con los gráficos topológicos que con las representaciones métricas como son los desarrollos planos, mientras que los adultos tienen más facilidad con las métricas y tienden a rechazar los gráficos como representaciones posibles de objetos poliédricos. Observa también que todos los niños y adultos reconocen de una manera más natural los dibujos en perspectiva que las formas de representación: gráficos, desarrollos planos y proyecciones 1 ortogonales. Estas proyecciones serían las más accesibles. De esta manera el comienzo del estudio de las propiedades geométricas no sería el topológico, sino el proyectivo. Su trabajo está basado en razones preceptivas y utiliza proyecciones caballeras (representaciones afines) relativamente familiares (cubo, pirámide, etc.).

Mongeau y otros (1991) pretenden comprobar las teorías piagetianas de si efectivamente la evolución del desarrollo de la representación espacial va desde el topológico hacia el métrico, vía el proyectivo, hasta la edad adulta. Los resultados obtenidos señalan que en los más jóvenes (11-12 años) responden al modelo de Piaget. Sin embargo, en conjunto los cuatro grupos estudiados (infancia, adolescencia, joven adulto, adulto) no permiten confirmar el orden jerárquico en la adquisición de las propiedades geométricas. En oposición a Lunkenbein los ítems del nivel proyectivo son, a partir de la adolescencia, contestados en menor proporción hasta la edad adulta. Así, las preferencias expresadas por las representaciones en perspectiva no parecen reflejar una mejor comprensión de las nociones proyectivas.

NUESTRA EXPERIENCIA

Analizamos desde el punto de vista figurativo y de percepción las habilidades de los alumnos (12-14 años) en las diferentes formas de representación geométrica. Las pruebas consistían en la relación de dibujos al natural en dos espacios físicos diferentes: exterior e interior. El número de alumnos fue noventa y cuatro de los tres niveles de Ciclo Superior de la EGB: Sexto, Séptimo y Octavo.

Para la **primera prueba** se eligió una plaza típica de entorno lagunero, "La Plaza del Adelantado", confluencia de varios centros de interés: Ayuntamiento, Juzgados, Conventos, Mercado Municipal, etc.

- En una primera fase se pidió, a los alumnos que observaran cómo estaba estructurada la Plaza, qué forma la configuraba y cómo estaban distribuidos los edificios que se levantaban alrededor de ella.

- En la segunda fase cada alumno debería elegir un edificio cualquiera y colocarse ante él para comenzar su dibujo.

- La tercera fase consistía en la realización de un apunte gráfico del natural, en un soporte papel, a mano alzada, a lápiz y no se debería usar la goma de borrar.

Las sesiones duraban alrededor de treinta minutos y los resultados fueron muy variados en cuanto a:

- La percepción de formas geométricas.

- Dominio del soporte bidimensional.

- Seguridad gráfica del trazado de líneas.

Pero lo que más llamó nuestra atención fue cómo estos alumnos, sin recibir antes técnicas de representación dimensional sobre el plano del cuadro, eran capaces de conjugar las líneas que componían la representación de los edificios, utilizando técnicas proyectivas. En un 50% combinando diferentes planos de observación, en un 30% de manera casi correcta en las diferentes modalidades de perspectiva cónica, el 5% perspectiva caballera, el 10% perspectivas mixtas (combinación de cónicas y paralelas o alzados con detalles arquitectónicos en cónicas) y un 5 % representaban sólo un alzado.

La **segunda prueba** con los mismos alumnos, desde el interior del aula y con modelos de estructuras muy definidas se pidió lo mismo que en la primera prueba con botes cilíndricos, cajas o recipientes domésticos. Se añadió además influencias de luz natural y artificial, generalmente conjugando las dos a la vez e iluminando las estructuras que componían los modelos intencionados.

Los resultados en cuanto a estos modelos fueron diferentes. Resultó de gran interés la representación real de los objetos. Añadieron a estos todo cuanto observaron, detalles, adornos y colorido de la composición que eran visibles y no visibles.

En cuanto a la representación en perspectiva se tendió más al uso de la Perspectiva Caballera, probablemente por el paralelismo que constituían los propios objetos y líneas de referencia que utilizaban para el encajado y proporciones en el plano del cuadro.

Se observó que representaban mejor proyectivamente cuando los objetos eran más grandes y se alejaban bastante de ellos para observar.

APROXIMACION A DISTINTOS MODELOS DE REPRESENTACION DESDE UNA PERCEPCION DEL NATURAL

1. Cónica frontal. F izda. L. H. muy próximo a L T.
2. Cónica frontal. F dcha. L. H. muy próximo a L T.
3. Cónica oblícua. F F'. L. H. muy próximo a L T.
4. Alzado. F dcha.
5. Combinación mixta: Cónica, frontal, oblícua. Caballera.
6. Cónica frontal. F izda.
7. Alzado principal.
8. Aproximación a Caballera.
9. Cónica frontal. F izda.sobre L. H.
10. Cónica.
11. Caballera sin completar (lado derecho). No representan la base.
12. Caballera sin completar (lado derecho) y sin terminar de apoyar sobre el eje de las "x".
13. Alzado y lateral izquierdo abatidos. Alzado sin cerrar por la derecha.
14. Cónica. F izda. Abatido sólo el lateral izdo. superior.
15. Combinación mixta.
16. Cónica frontal. F dcha. L. H. en el centro.

Algunas de las representaciones geométricas más significativas se recogen en el cuadro siguiente:

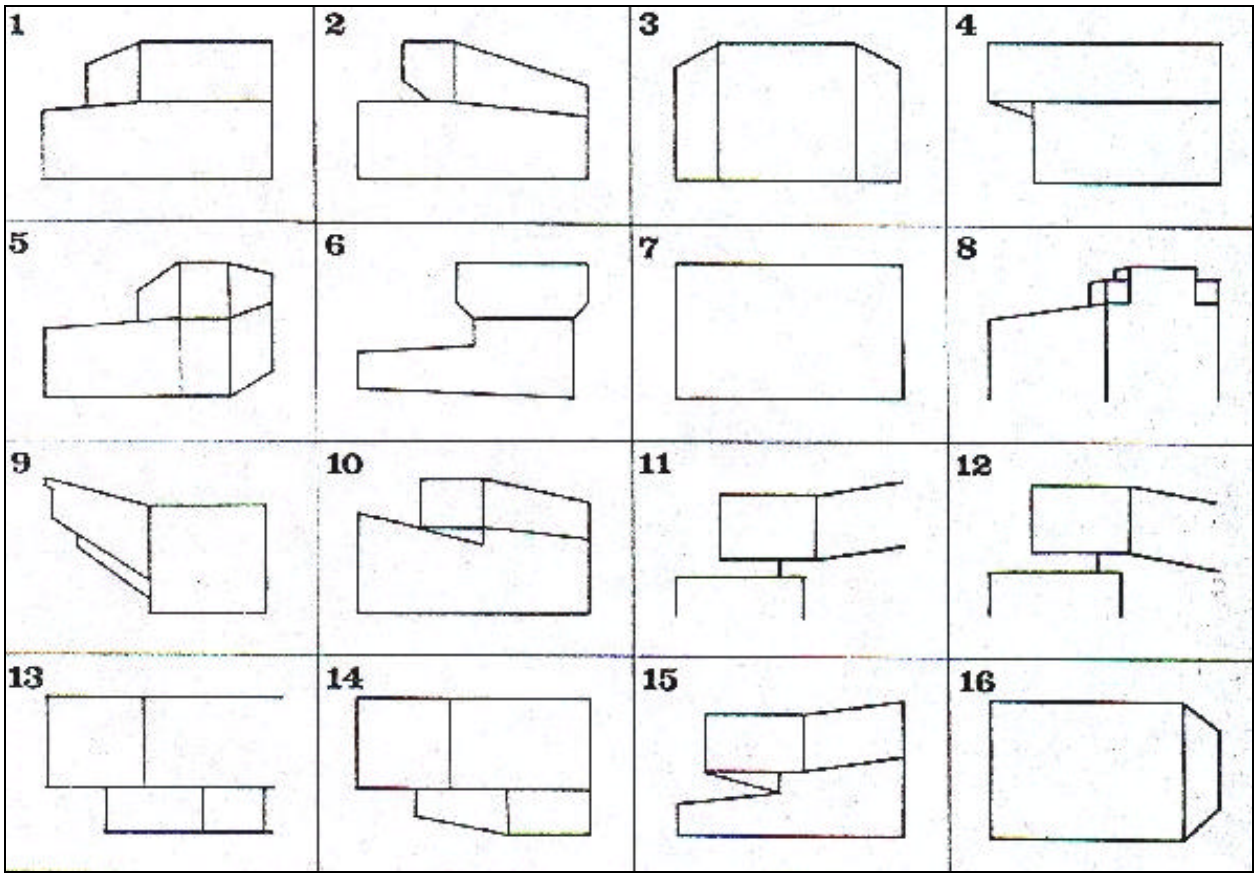


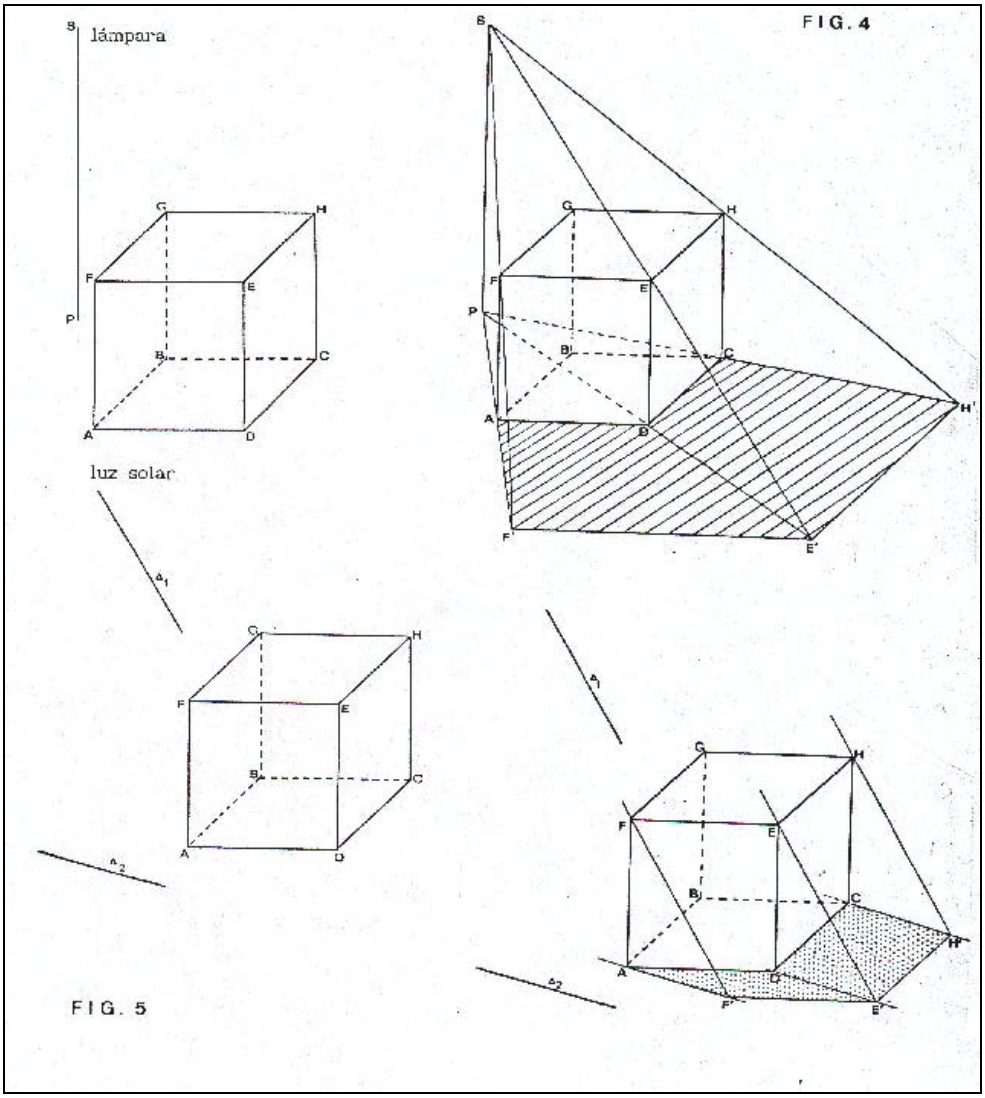
FIG. 3

HACIA UNA GEOMETRIA EN EL ESPACIO PROYECTIVO

Proponemos ahora en estos niveles del Ciclo Superior de la EGB, actividades que permitan abordar la geometría, partiendo de problemas planteados por la representación plana de objetos en el espacio. Hacemos finalmente algunas consideraciones de tipo matemático y esta fase de dibujo puede presentarse después de un período de manipulación y de desarrollo de estos objetos.

PROBLEMAS DE SOMBRAS

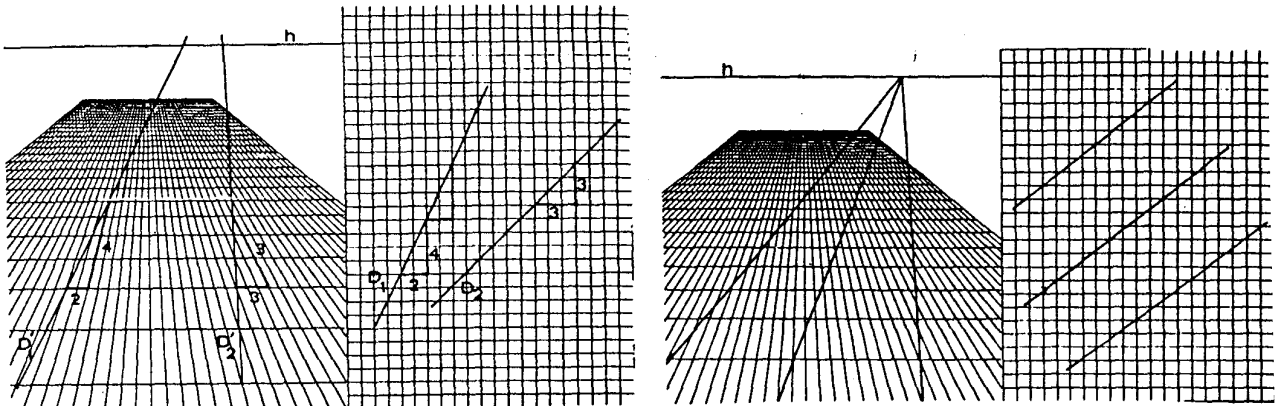
Una lámpara señalada por el punto S y su proyección ortogonal sobre el plano (A,B,C,D). Dibujar la sombra del cubo sobre el plano (fig. 4). Se puede plantear el mismo problema cambiando la posición de la lámpara o sustituyendo la lámpara por luz solar, etc.



TRANSFORMACIONES DE UN PLANO SOBRE OTRO PLANO

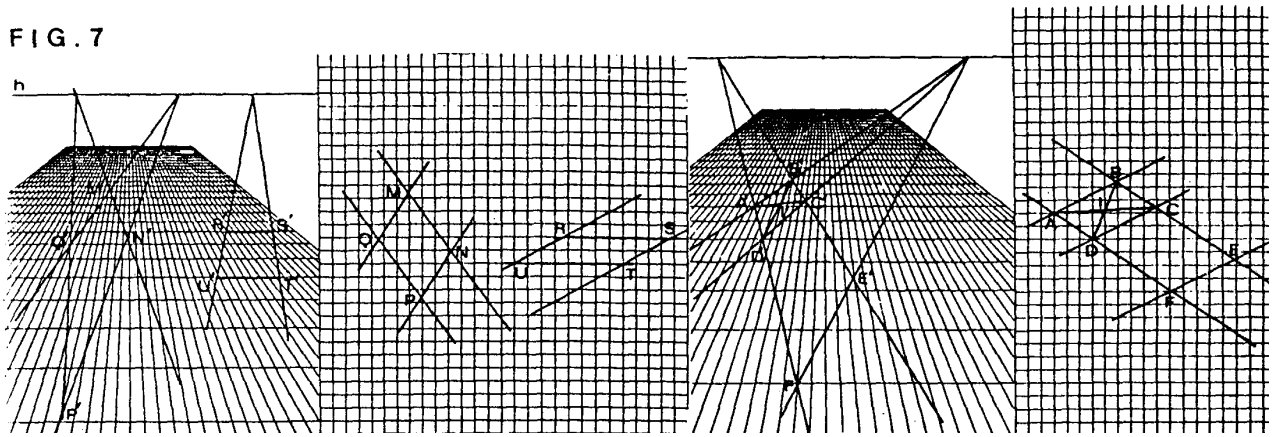
Paso de una figura a otra con ayuda del papel cuadriculado. Se hacen transformaciones desde el plano de la derecha hacia la izquierda.

F I G. 6



Una recta se transforma en una recta. Rectas paralelas se transforman en rectas secantes.

F I G . 7



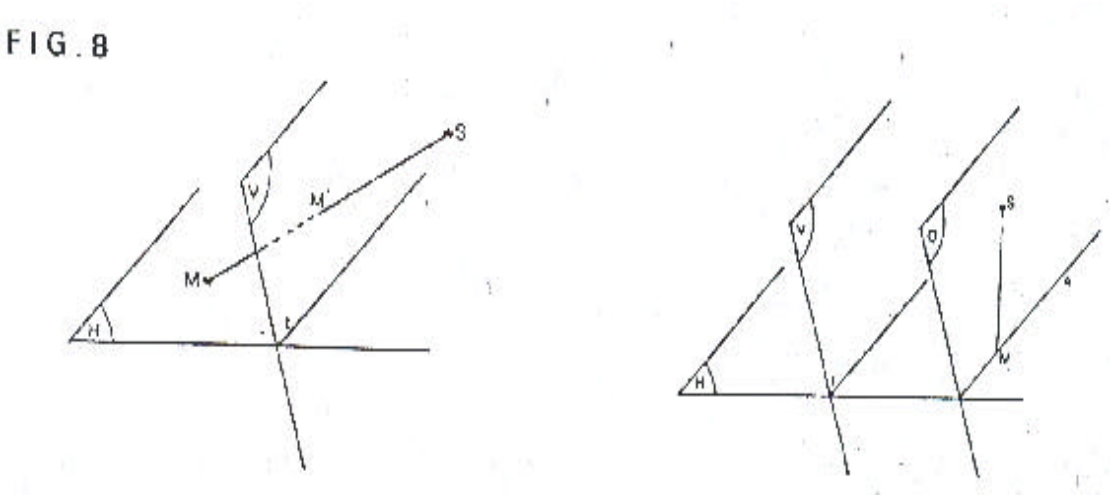
Un cuadrilátero proviene de un paralelogramo.

Veamos como matemáticamente la perspectiva cónica puede ser estudiada como transformación de un plano en un plano (IREM de Lille (1986) Grupo de Geometría IV).

Definición: Sean H y V dos planos del espacio E secantes en t. Sea S un punto: $S \notin$, $S \notin$ H. A $M \in H \rightarrow M' \in V$, si E M' tal que: {M'} (SM) Q V.

r

FIG. 8



Se define así una relación r de H en V. Se puede observar que los puntos de una recta Δ la cual es la intersección de los planos H y Q, este último paralelo al plano V y pasando por S. Luego, para que r sea una aplicación, tenemos que definir la imagen de los puntos de Δ. Como V y Q son planos paralelos, su intersección "intuitivamente" es una recta proyectada al infinito.

Esto nos lleva a completar el espacio E por un conjunto de puntos en el infinito. Para ello definimos:

- Si B es una recta de E, el punto del infinito de la recta D es la dirección de D y se denota $^{\infty}$ D
- Si P es un plano de E, la recta del infinito del plano P es el conjunto de direcciones de las rectas paralelas al plano P, y se denota así D^{P}_{∞} esta recta.

El conjunto de puntos del infinito del espacio E es el conjunto de las direcciones de las rectas de E, que se llamará: Plano en el infinito de E.

Decimos que E, P y D son las completadas respectivamente de E, P y D por los puntos del infinito.

- Todo plano de E es un plano completado o el plano en el infinito de E.
- Toda recta del plano P es una recta completada o la recta en el infinito de P.

Estas definiciones nos presentan una aplicación:

$$p: \overline{H} \longrightarrow \overline{V}$$

Sea $M \in H$ entonces tenemos 3 casos:

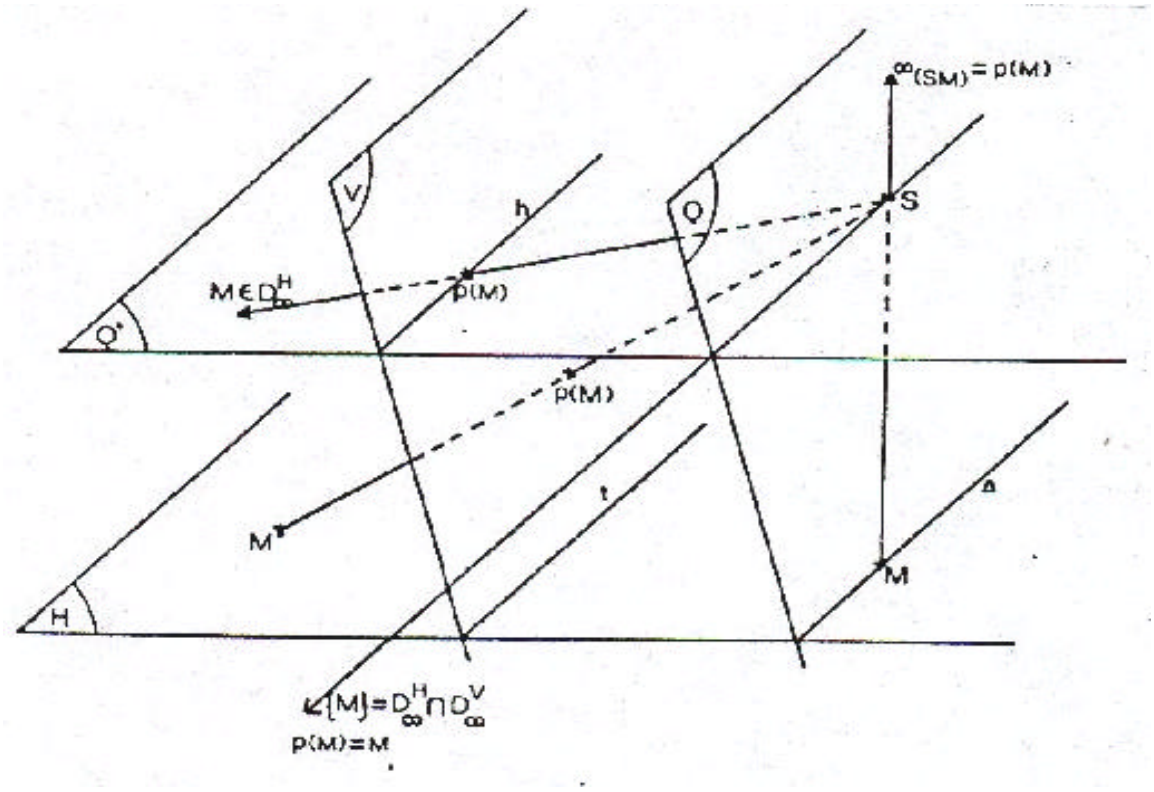
$M \in H - Ä$: $p(M) = r(M)$

$M \in Ä$: $p(M) = \infty_{(SM)}$

$M \in D^{H}_{\infty}$:

- a) $M \notin D^{V}_{\infty} \Rightarrow p(M) = D \cap V$, siendo D la recta que pasa por S y de dirección M.
- b) $M \in D^{V}_{\infty} \Rightarrow p(M) = M$, en este caso $M = \infty_{\Delta}$ y $p(\infty_{\Delta}) = \infty_{\Delta}$

F I G. 9



Sea Q' el plano que pasa por 5 y es paralelo a H y sea h $Q' \cap V$.

Se demuestra fácilmente que p es una biyección de H en V en y se tiene que $P(D^{H}_{\infty}) = h$ y $p(\Delta) = D^{H}$

El conjunto de los puntos invariantes es t. Se trabajará en el espacio E por lo que los puntos estarán a distancia finita o infinita.

Partiendo de estas definiciones, podemos hallar:

- La imagen de un punto M de H, situado a distancia finita.
- La anti-imagen de un punto de V, situado a distancia finitas.
- La imagen de una recta.

Si queremos representar en perspectiva una figura plana de H en el plano V, es interesante bajar el plano H sobre el plano V, para tener la figura en tamaño real y su representación en perspectiva cónica, lo que nos conduce a estudiar de una manera más sistematica una transformación plana de V.

A modo de conclusión quisiéramos señalar que todos los tratados referenciados Piaget e Inhelder (1947), Lunkenbein y otros (1981 - 1982), Mougeu y otros (1991) y nuestras propias observaciones con alumnos (de 12 - 14 años) apuntan como una necesidad, abordar en el contexto escolar aspectos del espacio proyectivo, cuyo vacío es patente, en los desarrollos curriculares actuales y que un planteamiento interdisciplinar del Dibujo con Matemática haría más efectivo este tratamiento del espacio.

BIBLIOGRAFIA.

BERNAL, J. y MARTINEZ, A.: *Diseño Artístico 3. Bachillerato.* S.M. Madrid. 1977.

FUENTES, J.L. y GONZALEZ, M.:. *Diseño 2. Bachillerato*. Didascalia. Madrid. 1977.

HOLLOWAY, G.: *Concepción del espacio en el niño según Piaget.* Paidós. Argentina. 1986.

LOBAY, P. VERRIER, F.: *Groupe De Geometrie.* IV.IREM de Lille. 1986.

LUNKENBEIN, D. ALLAR, K.H.: GOUPILLE, C.: *Observations concernant le genése et le développement dídées spatiales chez 1´enfant et chez 1 ádulte.* Rapport núm. 34. Programme. F.C.A.C. M.E.Q. 1981.

LUNKENBEIN, D. ALLAR, H, GOUPILLE, C.: *Structuration intérieure d´objets géométriques dans le genése dídées spatiales.* Rapport núm. 35. Programme F.C.A.C." M.E.Q. 1982.

LUQUET,G.H:: *Le dessin enfantin.* Alcan. París. 1927.

MONGEAN, P. PALLASCIO, R. ALLAIRE, R.: *El desarrollo geométrico de la representación espacial.* Suma 7. pp.5-12. 1990.

PIAGET, J - INHELDER, B.: *La representación de l'espace chez Penfant*. París P.U.F. 1947.

PIAGET, J. - INHELDER, B - SZEMINSKA , A.:. La geométrie spontanle chez l'enfant. París. P.U.F. 1948.

OCHAITA, E.: *"La teoría de Piaget sobre el desarrollo del conocimiento espacial*. Estudios de Psicología. 14/15. pp. 93-108. (1983).

LAS ESCUELAS DE VERANO DE CANARIAS ([3])

Hemos trabajado con profesorado en activo en diferentes colegios del Archipiélago de Preescolar y de la EGB.

A continuación se detallan las denominaciones de los correspondientes seminarios, sus respectivas unidades temáticas y notas aclaratorias:

- Seminario M17. LAS ARTES PLÁSTICAS EN LA ENSEÑANZA

  7ª Escuela de Verano de Canarias (La Laguna, Tenerife del 1 al 8 de julio de 1984)

  - COLOR
  - MOVIMIENTO
  - COMPOSICIÓN
  - GEOMETRÍA
  - TÉCNICAS DE EXPRESIÓN

- Seminario M13. EL MOVIMIENTO EN PLÁSTICA (EGB)

  8ª Escuela de Verano de Canarias (Las Palmas de Gran Canaria del 1 al 7 de julio de 1985)

  Instituto Nacional de Bachillerato “Pérez Galdós”.

  - SU EXPRESIÓN MEDIANTE: MANCHAS, FORMAS, SILUETAS
  - EL DECORADO EN LA REPRESENTACIÓN ESCÉNICA

- Seminario M4. OBJETIVOS DE EXPRESIÓN PLÁSTICA EN LOS CICLOS INICIAL Y MEDIO DE LA EGB

  9ª Escuela de Verano de Canarias (La Laguna, Tenerife del 1 al 8 de julio de 1986)

  Colegio Público La Verdellada “Nuestra Señora del Coro”.

  - RINCÓN PARA LA EXPRESIÓN PLÁSTICA DENTRO DEL AULA
  - ESTUDIO DEL ENTORNO

[3] GUERRA, J. I.: La plástica en la Educación General Básica. En *Revista de Educación TAHOR*. Tenerife. Pp. 16-17. 1986.

- OBTENCIÓN DE MATERIALES Y SU CLASIFICACIÓN
- DESARROLLO DE TÉCNICAS
- CONCEPTOS ARTÍSTICO-PLÁSTICO ADQUIRIDOS MEDIANTE COLORIDO, .COMPOSICIÓN, MOVIMIENTO, RITMO

❖ Taller 06 TRATAMIENTO DEL MURAL PLÁSTICO EN LA EGB
9ª Escuela de Verano de Canarias (La Laguna, Tenerife- 1 al 8 de julio de 1986)
Colegio Público La Verdellada "Nuestra Señora del Coro".

- SU INICIACIÓN: BOCETOS
- PREPARACIÓN DE LOS DISTINTOS SOPORTES FUERA Y DENTRO DEL AULA
- SELECCIÓN DE UTENSILLOS
- CONFECCIÓN DEL COLORIDO

❖ Seminario M17. LAS ARTES PLÁSTICAS EN LA ENSEÑANZA

Los **objetivos** que se persiguen con los contenidos color, movimiento, composición, geometría y técnicas de expresión son los siguientes:

a) Obtener un conocimiento científico práctico sobre el color hasta llegar a las mezclas racionales.

b) Iniciar en la composición; expresión libre.

c) Expresar el ritmo, mediante forma, color, módulo, grabados, estampaciones, etc.

d) Saber emplear las gamas cromáticas.

e) Saber representar objetos monocromos, iluminados con luz natural por la izquierda o derecha.

f) Iniciación al estudio de la representación de formas (estableciendo su situación, tamaño, proporción, y calidades).

g) Saber observar y representar el movimiento de las personas, animales, objetos y fenómenos de la naturaleza.

h) Iniciar en la percepción estética de hallazgos casuales.

i) Conseguir que sepan hacer representaciones libres o sugeridas para el desarrollo de la fantasía, estimulando la originalidad.

j) Saber representar del natural estático. Libertad interpretativa.

k) Conseguir que se expresen en grupo con murales por distribución de fragmentos para cubrir individualmente.

l) Variaciones sobre imágenes dadas. Libertad de técnicas.

ll) Análisis de estructuras externas (volumen, forma, color, textura).

m) Representación de objetos de entonaciones varias y opuestas, iluminados con luz natural.

n) Informar e identificar sobre obras de arte de importancia universal.

ñ) Iniciar en las artes aplicadas: escenografías, decoración de teatros, caretas, etc.

o) Saber trazar dibujos geométricos: entrelazados, mosáicos, paralelas, bisectrices, polígonos, cono, polígono estrellado, espiral.

Las **actividades** que se seleccionan para conseguir los objetivos previstos son las siguientes:

- Hacer el círculo cromático con pinturas de temperas de modo que puedan utilizar el pincel plano o los dedos de la mano.
- Realizar gamas cromáticas del mismo modo que en el círculo cromático.

- Formar relieves con barro o masa de papel.
- Instalar bodegones con distintos materiales para dibujar, pintar o interpretar libremente con el material elegido.
- Grabar con diversos materiales: linolio, ceras calientes, barro, cristal, papel de lija, etc.
- Realizar caretas, disfraces, decorados, etc.
- Hacer estampaciones con material de hallazgos, con material realizado,…
- Componer con colores complementarios.
- Realizar mosaicos con módulos geométricos planos.
- Construir estructuras con papel - periódico.
- Construir estructuras planas con varillas de distintos materiales.
- Construir sólidos en cartulinas.
- Trazar líneas, planos, polígonos regulares, polígonos estrellados, etc.
- Confeccionar un mural.

COLOR

Se realiza tres círculos cromáticos, por el orden siguiente y con los colores que a continuación se señalan:

1º Rojo, amarillo, azul

2º Rojo, naranja, amarillo, verde azul, violeta.

3º Rojo, naranja rojizo, naranja, naranja amarillento, amarillo, amarillo verdoso, verde, verde azulado, azul, azul violeta, violeta y violeta rojizo.

4º Se realiza también gamas cromáticas diferentes que tengan el orden de cinco tonos y que se dirijan desde el color elegido hacia el blanco y viceversa.

MOVIMIENTO. COLOR. RITMO**.**

- Estampaciones, tipo impresión con material realizado.
- El monotipo de este modelo consiste en tallar la goma de borrar resolviendo una figura cualquiera.
- La tinta es una disolución de tempera de cualquier color aglutinada con cola de empapelar o clara de huevo batido.
- El soporte para esta impresión es conveniente el papel folio, cartoncillo, planchas finas de chapa de madera, superficies de arcilla o superficies de escayola.

MOVIMIENTO. FORMA. ELEMENTO MATÉRICO. COLOR**.**

- Murales o decorados utilizando telas sobre soportes de contrastes para realizar las formas, y a su vez el ritmo y armonía de la materia en la composición.

COMPOSICIÓN. COLOR**.**

Recortes de papel con tijeras o a mano y apoyar sobre superficies de colores complementarios, los modelos recortados.

COMPOSICIÓN. COLOR .FORMAS**.**

- Extraer el volumen del natural al soporte plano interpretando en un collage.
- Realizar las piezas de la composición recortando las formas con los dedos de la mano a modo de rasgado.
- Una vez todas las piezas extraídas, se estudia la colocación sobre el soporte de papel y se pegan con pegamento de agua.

COMPOSICIÓN. GEOMETRÍA.

- Estampaciones con material de hallazgo

GEOMETRÍA.

- Construcción de polígonos y teselados.
- Realización de mosaicos con módulos geométricos planos.
- Estructuras planas construidas a partir de material de desecho y recortes de papel.
- Estructuras planas construidas con papel de periódico.
- Interpretación volumétrica de una composición extraída del natural.

TÉCNICAS DE EXPRESIÓN

Para conseguir los objetivos marcados se desarrollan los siguientes procedimientos, tomando el entorno diversos materiales considerando las posibilidades de reciclado de los mismos:

- Pintura con harina, agua y sal fina.
- Masa de papel-periódico, agua y cola de empapelar.
- Ceras calientes y derretidas para pintar o grabar.
- Recortes de cartulinas, papel charol, seda, periódico y trapos (hilos, sogas, cuerdas, etc.)
- Recortes con las tijeras o con los dedos.
- Módulos de gomas de borrar, papas, plastilina, etc. para estampar.
- Caretas de masa de papel y decorados con pintura al aceite.
- Módulos de materiales acabados.
- Estructuras de cualquier material: barro, alambre, telas, corchos, envases pequeños de cristal, cajitas de productos comercializados, papeles de regalos, etc.
- Temperas, tintas chinas, ceras duras, lápices, rotuladores.
- Telares construidos con tiras de tela, medias, encajes, cintas, etc.

- Grabado mediante planchas de linolio.
- Imprenta de gelatina.

¿CÓMO DEBEMOS CONCEBIR EL ÁREA DE EXPRESIÓN PLÁSTICA (actualmente, Área de Expresión Artística)? Como un lenguaje más porque el niño se expresa mediante:

- el habla
- la escritura
- dramatización: sonidos, teatro, mimo…
- música
- los materiales plásticos…

La expresión debe ser totalmente libre e individual, ya que es muestra de la compleja personalidad del niño.

Las técnicas de EXPRESIÓN PLÁSTICA tienen que estar sometidas a lo que el niño necesita y quiera expresar. Deben enriquecer la creatividad. Además, han de ser de fácil manejo para el alumno.

Las ideas y las técnicas nunca se deben imponer, simplemente deben ser sugeridas, después de haberlas hecho sugestivas.

Como **globalizadora** de las demás áreas puesto que el proceso educativo del niño tiene que estar enlazado con la Expresión Artística. No se puede concebir ésta como una asignatura más e independiente.

La enseñanza de la Plástica debe partir de unos temas ya programados, según los distintos grados de madurez del niño. Estos temas han de ser de su interés y estar relacionados con el mundo que lo rodea. (Tener en cuenta el programa de las otras áreas).

No se descarta, sin embargo, la improvisación, no sólo en los temas sino también en las técnicas, como elemento resultante de su proceso de creatividad, cuando éste desborde los moldes conocidos, (elementos para el inventario).

UNA FORMA DE ORGANIZAR EL AULA-TALLER

En un rincón de la clase poner unas mesas, cajones, tablas… y colocar de forma ordenada el material disponible para trabajar la Plástica. Agruparlo según sus clases o funciones: soportes: papeles y estructuras, elementos matéricos, utensilios y recipientes.

PAPELES

Papel de cualquier clase hallada

Cartulinas de distintos colores y gruesos

Cartón de distintas clases

Plásticos de distintos colores y gruesos

Platinas de distintos colores

Periódicos

Revistas...

ESTRUCTURAS

Cajas de distintos tamaños

Botes de cristal

Tacos de madera

Cañas

Palillos

Arcilla…

ELEMENTOS MATÉRICOS

Pinturas de diferentes clases

Arenas

Harina

Añil

Lápices

Rotuladores

Ceras

Tizas

Bolígrafos…

Toda clase de materiales para los COLLAGE.

UTENSILIOS

Pegamentos

Tijeras

Cuchillos

Cucharas

Tenedores

Trapos

Pinceles

Reglas, escuadras y semicírculos

Compás, cintas métricas, cuerdas…

RECIPIENTES

Cubos, cubetas…

Palanganas

Bandejas

Platos
Botes
Cacharros...

Además es muy práctico tener unos metros de papel CONTÍNUO, cintas adhesivas, chinchetas, algún pequeño panel,..También es importante en el taller y al alcance del niño.

- FICHA PERSONAL
- LISTA DE TÉCNICAS conocidas por el niño cuando empezó a trabajar en el aula-taller.
- LISTA DE TÉCNICAS que se van descubriendo, haciendo constancia de los materiales que la componen.
- PROGRAMA A CORTO Y LARGO PLAZO según los intereses personales, edad, situación social, aspiraciones, medios,…
- PROGRAMA DE VISITAS FACULTATIVAS.
- Tener en el taller algunas REVISTAS de arte y de técnicas, DICCIONARIO específico del área, para acostumbrar a usar una correcta terminología.
- FICHEROS INDIVIDUALES de los trabajos para poder llevar un buen seguimiento.
- Tener como mínimo de los aparatos de medios audiovisuales, un PROYECTOR de DÍAS.
- LISTA DE DECORADOS con distintas técnicas para posibles cuentos y narraciones.

❖ Seminario M13. EL MOVIMIENTO EN PLÁSTICA (EGB)

Si consideramos que el movimiento plástico está basado en fundamentos como COLOR y GEOMETRÏA, no debemos olvidar entrar en el estudio de estos campos.

a) COLORIDO

- circulo cromático
- goma cromática
- Tono
- Colores complementarios (de contrastes)

b) GEOMETRÍA

- punto, línea, plano
- forma, silueta, tamaño, distancia
- liso, rugoso, (texturas)
- brillante y mate

c) MOVIMIENTO

- El movimiento del PUNTO genera: la línea
- El movimiento de la LÍNEA genera la superficie
- El movimiento del PLANO en el espacio genera VOLUMEN
- El movimiento del PLANO el plano genera SIMETRÍAS Y TRASLACIONES

EXPRESIÓN DEL MOVIMIENTO MEDIANTE :MANCHAS, FORMAS Y SILUETAS

Según sea las clases de elementos matéricos y soportes que componen a la **mancha**; ésta puede encontrarse formando los grupos:

AGUADAS

LACAS

PINTURAS

DIBUJOS

GRABADOS

ESTAMPACIÓN

COLLAGE

La forma libre y espontánea que toma un líquido pigmentado al dejarlo caer sobre una superficie cualquiera es la MANCHA DE AGUADA:

Témperas

Tintas

Tizas en remojo

Tierras machacadas y filtradas

Arcilla

AGUADAS=AGUA+ Acrílicos. Añil. Reunidos o colorantes de comida. Colorantes de repostería. Color extraído del agua del café. Higos indios, cochinilla, mora. LACAS=RESINAS + ALCOHOL+COLORANTE de bombilla, pez griega, cola de pescado, clara de huevo batida,etc.

El colorido depende de la unión de los colorantes empleados. Es conveniente probar con los niños cuales tienen más ventajas sobre otros.

La manera de representar el punto, la línea, la silueta, la forma, el claro-oscuro, la sombra y el volumen, etc. y mediante: tizas, lápiz, ceras, carbón, pastel, rotuladores, plumillas, bolígrafos, cañas, punzones, monotipos,…forma el grupo de los DIBUJOS, GRABADOS Y ESTAMPACIONES. Papel, cartón, tela, plásticos, platinas, son los soportes más empleados en el taller para estos procedimientos.

DIBUJOS = SOPORTES+ ELEMENTOS MATÉRICOS y se usan los Lápices, rotuladores, tizas, carbón, plumillas…

Dibujar con un punzón (parte de atrás de un boligrafo, palillo, traba de pelo, aguja de punta redonda, cabeza de alfiler…) y sobre superficies regularmente blandas hace que se defina una grabación. La clase de los grabados depende de los soportes empleados.

GRABADOS= SOPORTES+ PUNZÓN. Se pueden realizar sobre maderas, temperas, ceras, velas, barro, yeso, jabón. Las hendiduras del dibujo se pueden pintar con lo que se desee…

La forma de grabar con huellas de monotipos ya preparadas con anterioridad, se llama ESTAMPACIÓN.

ESTAMPACIÓN= PIGMENTOS + MONOTIPOS.

Tapas de corcho, papas y hortalizas, gomas de borrar, placas de yeso, placas de arcilla seca…

COLLAGE. En función de resultados más rápidos y de texturas más expresivas. El collage se extrae de un recorte de papel revista, tela, plástico o cartón lo que no puede de una forma rápida, otras técnicas; brillo, contraste, cromatismo, matices, suavidad, ritmo, simbolismo.

COLLAGE= SOPORTE+ PEGAMENTO + MATERIAL. También se pueden usar otros materiales como recortes de cualquier tipo o fluidos: tierras, arena, etc.

El estudio de las **formas** se puede hacer de varias maneras. Las más experimentadas en el aula-taller son las que parten de volúmenes conocidos: casa, mesa, silla, botella, caja, vaso,.. y los que a través de los planos generan formas geométricas.

VOLÚMENES + CROMATISMO = TERCERA DIMENSIÓN SOBRE EL PLANO.

Las formas volumétricas cuando proyectan su sombra sobre una superficie vertical a la base de dichos volúmenes se puede decir que nos proyectan sus siluetas. También se entiende por silueta la línea cerrada que limita la superficie de una huella.

APOYO PARA EL MOVIMIENTO DRAMÁTICO. TÉCNICA DE LA MÁSCARA

Materiales para la pasta de una máscara:

- un periódico
- un litro de agua (mejor tibia)
- una cucharada sopera de cola para empapelar
    - Proceso de la pasta:
- en un recipiente: bandeja, hondilla, palangana…
- se corta el periódico en trozos pequeños
- se añade el agua
- cuando el papel está deshecho se añade la cola
- se amasa hasta conseguir una pasta homogénea
    - Podemos considerar como soportes para la máscara.
- estructuras hechas: platos, bandejas, jarras, macetas, calderos, bolsas plásticas, globos, calcetines, medias, etc.
- estructuras construidas: cartón, papeles, hojalatas, plásticos, etc.
- modelado: barro, plastilina, etc.

Nota: Los materiales satinados se cubren con una capa de aceite.

- Elaboración de complementos y policromía

Cubrir bien con capas uniformes de toda la parte del soporte prevista. (El grosor es el que se desee, recomendamos que no exceda los 5 mm).

Dejar secar la máscara en un lugar que no dé directamente el sol. (Evita la evaporación rápida que deformaría la máscara).

Una vez seca se desprende del soporte, obteniendo la máscara.

Los complementos pueden ser de diversos materiales: telas, lanas, hilos, agujas, alambres, papeles de distintas calidades, tijeras…

- Desarrollo de algunos complementos:

a) Gorro: caperuza de tela para sujetar la máscara.
b) Peluca: telas y lanas, o tiras de tela.
c) Varios: narices, bocas, ojos, pómulos, orejas, barbillas…con papeles, telas, alambres (conviene materiales livianos).

- Realización de policromía:

Dibujos: se puede grabar antes de que se seque la pasta. Se pueden utilizar plantillas de formas geométricas o de materiales de hallazgos (hojas, encajes…).

Colores: para dar vistocidad a la máscara se buscarán colores llamativos y de contraste. Con preferencia se usan:

Acrílicos (pinturas al agua)

Sintéticos (pinturas al aceite)

En caso de usar témperas cubrir posteriormente con una capa de barniz transparente.

Nota: los complementos y policromía deben estar en función del motivo del trabajo y del tipo de máscara que se quiera realizar.

❖ Seminario M4. OBJETIVOS DE EXPRESIÓN PLÁSTICA EN LOS CICLOS INICIAL Y MEDIO DE LA EGB.

- Rincón para la Expresión Plástica dentro del aula
- Estudio del entorno
- Obtención de materiales y su clasificación
- Desarrollo de técnica
- Conceptos artístico-plástico adquiridos: colorido, composición, movimiento, ritmo.

INTRODUCCIÓN

Los primeros años de los niños con el contacto gestual dentro de la plástica, tienen una importancia enormemente en su desarrollo emocional, social, estético, físico, creador, etc., válido para su etapa posterior.

El educador debe tener conocimiento de los trabajos artísticos que han realizado sus alumnos en etapas anteriores: garabateo, presquemática, esquemática y comienzo del realismo; para seguir provocando al niño la búsqueda de nuevas aportaciones artísticas, a la investigación plástica, introduciéndose de una manera más directa en el espacio, color, motivaciones, materias, juego, esquema humano, paisaje, creación… con una base suficiente para su próxima etapa.

En la actualidad, muchos jóvenes de catorce a dieciocho años, no sienten que el arte sea algo fundamental para cubrir sus necesidades, aunque sabemos que todo lo que nos rodea en el espacio: desde la elección de colores que utilizamos para vestirnos; la decoración de nuestro hogar; la elección del lugar acogedor y cómodo para charlar, leer un libro, escuchar una música, tomar un café…; el estilo del automóvil que le gustaría comprar; la selección de flores a regalar, etc., están dentro del arte, aunque inconscientemente no lo consideran arte.

Por todo ello, la plástica tiene hoy día una gran importancia en la formación del niño, como base fundamental en su desarrollo social, que deberíamos defender y apoyar en el ámbito de la escuela.

Debemos concebir el área de EXPRESIÓN PLÁSTICA como un **lenguaje** más, porque el niño se expresa mediante: El habla, la escritura, sonidos, teatro, mimo.

- La expresión debe de ser totalmente libre e individual, ya que es muestra de la compleja personalidad del niño.
- Las técnicas de EXPRESIÓN PLÁSTICA tienen que estar sometidas a lo que el niño necesita y quiera expresar. Deben enriquecer la creatividad.

- Además, han de ser de fácil manejo para el alumno.
- Las ideas y las técnicas nunca se deben imponer, simplemente deben ser sugeridas, después de haberlas hecho sugestivas.

Como **globalizadora** de las demás áreas.

- El proceso educativo del niño tiene que estar enlazado con la expresión artística. No se puede concebir ésta como una asignatura más e independiente
- La enseñanza de la Plástica debe partir de unos temas ya programados, según los distintos grados de madurez del niño. Estos temas han de ser de su interés y estar relacionados con el mundo que lo rodea. (Tener en cuenta el programa de las otras áreas).
- No se descarta, sin embargo, la improvisación, no sólo en los temas sino también en las técnicas como elemento resultante de su proceso de creatividad, cuando éste desborde los moldes conocidos.

I.- OBJETIVOS DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA DE LOS CICLOS INICIAL Y MEDIO.

El alumno al finalizar el ciclo inicial y medio, deberá ser capaz de:

Dibujar, pintar, hacer collage, modelar y construir formas y volúmenes en el espacio, con el fin de desarrollar de manera espontánea su propio grafismo y uso del color, la coordinación óculo-manual y el enriquecimiento del esquema corporal como representación visual de la realidad y del mundo imaginario.

Comprender, ilustrar y expresar diferentes situaciones y su relación con los personajes, de un cuento, historia o narración breve, con el fin de iniciarse en la lectura, comprensión y creación de imágenes en secuencia, comentando sencillos audiovisuales.

Diferenciando las distintas partes de una narración en base a cambios en el tiempo (antes, ahora, después) y en el espacio (lugar, punto de vista).

Dibujando o pintando una sola escena (síntesis propia de cada alumno/a), modelando los personajes y elementos, o mediante la técnica de historietas (máximo 6 viñetas).

Participando en la sonorización (voces, ruidos, música) de sencillos montajes de diapositivas.

CICLO INICIAL

La Educación Plástica puede significar **un medio para distintos fines**:

Es un medio de liberación emocional especialmente en los niños más hiperactivos.

Es un medio para pasarlo bien, para disfrutar.

Es un medio para desarrollar la imaginación y la creatividad.

Es un medio para el desarrollo perceptivo motríz.

Es un medio de representación y simbolización que puede actuar como un nexo importante en el aprendizaje de la lecto escritura en este ciclo.

Es un medio que potencia la conciencia y los sentimientos de autocapacidad al sentir el niño la satisfacción de expresarse.

Es un medio para el desarrollo de la sensibilidad.

Es importante tener en cuenta las siguientes **consideraciones:**

1) Crear unas condiciones físicas:

Tener un espacio adecuado

Disponer de un rincón donde se tengan distintos materiales como: pinturas (ceras, témperas, rotuladores...) botes de plástico, algún plato, cucharas, gofio, cola de empapelar, pigmentos naturales (añil, azafrán) tapas de corcho, telas, encajes, lanas, hilos, cuerdas, cajas pequeñas, botones, palillos, piedras, legumbres, tierra, aaserrín, picón, revistas, periódicos, etc..

2) Crear condiciones de disponibilidad psicológica:

Creando un ambiente positivo de juego, de novedad.

Dando oportunidad de que se expresen libremente según el tema, los materiales, técnicas, estilo, etc.

Aprovechando las distintas circunstancias que brinda el desarrollo de la clase para que los niños se sientan motivados e inspirados para expresarse.

Por ejemplo:

Como consecuencia de un acontecimiento o suceso, de una conversación, del desarrollo de temas de distintas áreas, del estado emocional existente en la clase o suscitado por el profesor, etc.

Suscitando temas no estructurados, ambiguos, hipotéticos, fantásticos,..para que el niño los concrete y exprese.

Interesándose y valorando la EXPRESIÓN PLÁSTICA del niño, favoreciendo así la desinhibición

3) Es más importante el proceso que el resultado final. El profesor se preocupará de la actividad del niño, de su disposición, de que se sienta desinhibido, creativo, que disfrute expresándose por medio de la plástica, etc.

4) El profesor respetará la utilización que el niño hace del color y lo hará observando la realidad (colorido, formas, textura, etc.)

5) El profesor debe orientar y prestar alguna ayuda técnica sobre cómo utilizar algunos materiales, cómo obtener, por ejemplo, aguadas, pastas, pintura al huevo, etc., sobre qué técnica es más adecuada para expresar algún tema aunque primero es más importante que el niño ensaye con distintos materiales, colores y técnicas, dándole los usos que a él se le ocurran y desarrollando así la libre expresión.
6) Invitar a los padres a ver alguna exposición que se haya montado en clase e informarles sobre lo que supone la EXPRESIÓN PLÁSTICA para que la valoren adecuadamente.
7) Montar exposiciones en clase. Visitar exposiciones de otros colegios.
8) Crear hábitos de orden y respeto hacia los materiales y trabajos propios y ajenos.
9) Hay que tener en cuenta que la expresión del niño se produce a partir de la vivencia corporal en un proceso globalizado y que, por lo tanto, las actividades de expresión artística, música, dramatización deben trabajarse de forma global junto con las demás áreas.

BLOQUE TEMÁTICO I: DESARROLLO DE LA EXPRESIVIDAD Y CREATIVIDAD PLÁSTICA.

El primer bloque temático trata de desarrollar la EXPRESIÓN PLÁSTICA como medio de comunicación. Sus objetivos se deben trabajar durante todo el ciclo conjuntamente con el bloque temático II. Al niño se le deben presentar oportunidades de expresarse de muchas maneras y con variados materiales; así, irá desarrollando el gusto por la EXPRESIÓN PLÁSTICA, su creatividad, su originalidad, etc.

Expresar libremente las vivencias y sentimientos propios por medio de la Expresión Plástica.

Actividades

- Expresar con distintos materiales y distintas técnicas situaciones como las siguientes:

- Un sueño
- El día de su cumpleaños
- Una excursión realizada
- El nacimiento de un hermano
- El día de Reyes, Carnavales…
- Lo que le gustaría ser de mayor

- Cómo le gustaría que fuera su clase, su colegio, su casa, su familia, su pueblo,…
- Los juguetes que más le gustan
- Dónde le gustaría ir de vacaciones

A modo de ejemplo, se propone un posible desarrollo de la situación “Los juguetes que más gustan”.

- Dibujarlos con pintura de dedo, témperas, ceras,…
- Construirlos: con cajas y botones, un coche; con trapos, lanas, calcetines,…una muñeca; con calcetines o cámaras de coche, una pelota.
- Con recortes hacer collages.

Desarrollar la fluidez y flexibilidad en la Expresión Plástica.

Actividades

- Representar de todas las formas posibles con distinto material y técnicas un tema, por ejemplo:

- Un niño alegre se puede representar con la expresión del rostro, con un niño dando saltos, con un niño saludando…, por medio del dibujo, modelado, collage.
- La lluvia con estarcido, con puntilleo, con palmas, con una botella con relieve y un palo forrado en tela, etc.
- Una cara alegre, triste, enfadada.
- La calle de noche, de día.
- Un árbol en Otoño, en Primavera.
- Un día de sol, de lluvia, de viento.
- A partir de elementos o dibujos introducir variaciones. Ejemplo:
- Convertir un paisaje veraniego en invernal.
- Con un trozo de tela hacer una saca, luego una marioneta, después deshacerla y hacer una estampación, a esa misma tela sacarle hilos y hacer un calado.

- A partir de elementos simples (cajas, botes, piedras, cilindros de papel higiénico, trapos...) construir figuras compuestas.
- Realizar todo tipo de trabajos en homenaje a por ejemplo el color, el agua, las muñecas, los coches, los animales, etc. Después montar en la misma clase una exposición con todos los trabajos, y finalmente cada niño comentará el significado de su trabajo al resto de la clase.
- Visitar alguna exposición y comentar lo observado.

Desarrollar la originalidad en la Expresión Plástica

Actividades

- Dibujar libremente mientras se está escuchando música, eligiendo cada niño el material que prefiera.
- Realizar composiciones imaginarias o fantásticas utilizando todo tipo de material y técnicas por ejemplo, en una superficie encolada, construir un paisaje de algún planeta con distintos tipos de tierras, hierbas, hojas, cartones, cajas, barro, pastilina, collage (platina para el agua, papel para las montañas), témperas...
- Montar exposiciones en clase.
- Ver diapositivas de sencillas obras de arte y comentarlas.
- Visitar algunos talleres de artesanía, escuela de Bellas Artes, Museos Municipales, Exposiciones permanentes de entidades como Cajas de Ahorros, Bancos, Casinos, teleclubs, etc...

Valorar positivamente la Expresión Plástica

Actividades

- Organizar semanas culturales.
- Valen todas las actividades que se realicen procurando un clima de aceptación y respeto, mostrando el profesor interés por las realizaciones de los niños, motivándoles, haciendo que ellos valoren sus propias composiciones y las de los demás.

BLOQUE TEMÁTICO II: DESCUBRIMIENTO DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA E INICIACIÓN TÉCNICA

En el segundo bloque temático se pone en contacto al niño con las técnicas y elementos de la EXPRESIÓN PLÁSTICA, no con el fin de que los domine, sino de que manipule todo tipo de material. Las actividades servirán al profesor de guías, pero nunca se pretende que el niño sepa lo que wa, por ejemplo, estampar o estarcir.

Descubrir y practicar elementalmente algunas técnicas de Expresión Plástica

Actividades

- Picar con el lápiz sobre: corchos blancos, barro, plastilina... de forma libre o haciendo algún dibujo o silueta.
- Enhebrar con: hilos, lanas, tiras de tela, tiras de papel, cordones, cuerdas sobre tela, cartones, papel o plásticos duros, todos ellos con agujeros o bodoques preparados de antemano

- Rasgar_papeles diversos: de seda, de periódicos, de revistas, charol, cartulina...
- Amasar barro, plastilina y los siguientes tipos de masa:
- Masa hecha con harina y agua o gofio y agua
- Papel de periódico muy cortadito, agua y cola de empapelar
- Yeso, agua y cola de empapelar
- Miga de pan tierno y gotas de vinagre
- Miga de pan y cola de carpintero
- Aserrín, cola de carpintero y agua
- Pegar, haciendo estructuras, cajas usadas, tacos de madera, tapas de corcho y materiales de deshecho.
- Pegar en superficies planas siluetas de papel rasgadas, telas recortadas, plásticos, celofán, bolitas de papel de seda, algodón, hojas secas, materiales de deshecho, legumbres, palillos...
- Pegar en superficies planas siluetas de papel rasgadas, telas recortadas, plásticos, celofán, bolitas de papel de seda, algodón, hojas secas, materiales de deshecho, legumbres, palillos.
- Pegar en superficies encoladas arena, tierra, azúcar, harina, legumbres.. dando formas distintas o contrastes de colores.
- Estampar huellas de elementos duros (tapas de corcho, tacos de legos, llaves..)sobre barro, plastilina o cualquier masa, enumerada en la actividad de amasar.
- Estampar sobre papel: hojas, encajes, papas, zanahorias, cebollas...mojados con témpera no aguada.
- Grabar con el dedo sobre arena mojada, harina...
- Grabar con un lápiz o un palillo sobre una placa de barro, de plastilina, de estuco (masa de yeso, cola y agua)...
- Dibujar con tizas, palos quemados, lápices, ceras, rotuladores, pincel...
- Pintar con dedos, con pincel y con distintos materiales:
  - Témperas
  - Aguadas de barro (un poco de barro deshecho en agua)
  - Aguadas de témperas (témpera deshecha en agua)
  - Batido de clara de huevo con pigmentos naturales (añil, azafrán…)
  - Pintura al huevo (se mezcla yema de huevo con pigmentos naturales o témperas; la yema hace de aglutinante y parece pintura al óleo)
- Hacer en una cartulina un dibujo con cera de velas. Pintar después toda la cartulina con una aguada.

Collage: Hacer una composición pegando sobre una superficie (desde chapa de madera hasta papel continuo) todo tipo de material disponible y adecuado para lo que se quiera expresar: platinas de cigarros, papel de caramelos, de seda, arrugado, de celofán, de charol, cartones, arena, jable, azúcar, semillas, legumbres, hojas, cortezas tallo, raíces, palillos, fósforos, aaserrín, piedritas erosionadas, recortes de tapicería, vestidos, accesorios de costura, sogas, pastas de comida…

- Modelar lo que se esté trabajando (animales, frutas, juguetes, flores…).
- Incorporar complementos (palillos, cartones, botones…) a los objetos modelados para la boca ,las orejas, etc.
- Modelar figuras libres.
- Modelar figuras libres, dejar secar y pegarlas dando formas distintas.
- Modelar, dejar secar y pintar.
- Tallar una pastilla de jabón, un taco de arcilla, una tiza… utilizando una cucharita o una tablita de los polos.
- Esgrafiar:

• Pintar un papel con ceras de color claro. Pintar encima con cera negra. Hacer después un dibujo rayado.
• Extender cera caliente sobre una cartulina y dibuja encima rayando.

- Decorar libros y cuentos, tarros para lápices, botellas, platos de cartón, cajitas para regalos, ceniceros…utilizando todo tipo de material enumerado en las anteriores actividades.
- Decorar el ambiente de la escenificación de un cuento con telas, plantas, las mismas mesas, trajes e indumentarias viejas…
- Decorar la clase según la época o los temas que se estén dando.
- Estarcir: poniendo unas plantillas (hojas, trozos de encajes, tul, una figura recortada en papel…) sobre cartulinas, pintar los huecos y quitar las plantillas.
- La misma actividad, pero en vez de pintar se pulveriza la pintura encima de toda la cartulina utilizando un pulverizador o raspando sobre un colador con un cepillo de dientes mojado en témpera. Después se quitan las plantillas.

Experimentar y descubrir el movimiento en la Expresión Plástica.

Actividades

- Pintar en papel continuo la silueta de un niño tumbado en distintas posiciones.

- Expresar el nacimiento de una flor, las estaciones, fenómenos atmosféricos…con expresión corporal, dibujo, collage, en diapositivas construidas por los niños.
- Construir diapositivas. Se compran los marcos vacíos y en ellos se pueden:
- Hacer dibujos con rotuladores
- Abrirlos y hacer dentro composiciones con semillitas, hilos, tierras, pegamento incoloro, azafrán…
- Meter un papel vegetal en el que se ha hecho un dibujo.
- Proyectar esas diapositivas hechas por los niños.
- Representar variedad de gestos con la expresión de la cara.
- Expresar esos gestos en distintos óvalos pintando de diferentes maneras los ojos y la boca.
- Construir caretas y poner sobre un plato hacia abajo untado de aceite se va haciendo la careta con pasta de papel (papel de periódico cortado, agua y cola de empapelar). Se deja secar varios días y después se pinta.
- Estampar las manos y los pies en distintas posiciones y con distintos colores.
- Construir títeres y guiñoles y representar historietas con ellos.
- Pegar sobre una superficie plana telas de listas encoladas, papel de seda mojado en cola, lanas, cuerdas…dándoles movimiento.

Experimentar y descubrir los colores.

Actividades

- Realizar estampaciones con témperas (roja, amarilla y azul), la de un color encima de la de otro color y observar el resultado.
- Superponer papel de celofán de distintos colores.
- Mirar a través de papel de celofán y observar el cambio de color de los objetos.
- Mezclar témperas utilizando los colores primarios: rojo, amarillo y azul e intentar conseguir los secundarios: verde, naranja, violeta y canelo (éste se consigue mezclando los tres primeros).
- Realizar esas mezclas con lápices de colores.
- Observar el cambio de tonalidad en el color del cielo, del mar, la montaña…
- Descubrir el color dominante en una hoja de revista, fotografía, imagen de un cuento, paisaje natural…

- Recortar o rasgar trozos de papel de revistas de distintos colores y tonos y pegarlos en cartulinas.
- Con tinta y agua formar una gama de colores, por ejemplo. En varios botes se pone un poco de tinta roja, añadiendo en cada bote más agua que en el anterior y así sale una gama de rojos.

Valen actividades de los objetivos 1 y 2 que se relacionan con el color.

Experimentar y descubrir textura.

Actividades

- Realizar composiciones de distintos elementos con bastante contraste de textura (grueso, fino, suave, áspero, liso, arrugado, peludo, duro, blando…)
- Realizar composiciones de mayor a menor relieve y viceversa.
- Realizar juegos donde el niño, con los ojos tapados, adivine por el tacto diferentes materiales.
- Preparar pequeños telares (un bastidor con puntas clavadas e hilo de embalar) y tejer con materiales de diferente textura (pitas, hilos, lanas, tiras de tela, papel…)

Experimentar y descubrir las formas en el plano y en el espacio.

Actividades

- Realizar móviles con distintas formas geométricas, con siluetas de animales, etc.
- Modelar formas de objetos, animales y personas usando las pastas expuestas en el objetivo 1 de este bloque.
- Realizar construcciones con cajas usadas, tacos de madera, materiales de desecho…
- Actividades de recortar, dibujar, estampar, etc. (ver actividades del objetivo 1).

CICLO MEDIO.

Posibilitar la expresión creadora de los niños partiendo de sus propias ideas y experiencias.

- Conocer, mediante la observación y manipulación, los tipos más usuales de superficies donde se llevan a cabo los procesos pictóricos (papel de diferentes tipos, madera, cartulina, etc.) y sus características (flexibilidad, transparencia, textura…).
- Familiarizarse con los procedimientos de aplicación de las principales técnicas pictóricas (témperas, ceras, collage, acrílicos, técnicas de impresión, etc.) a través de la experimentación de los procesos y la iniciación en los recursos plásticos y de composición.
- Iniciarse en la narración secuenciada aplicando a nivel intuitivo los recursos propios de la técnica del cómic (división del espacio en viñetas, bocadillos, etc.).
- Saber organizar el espacio tridimensional creando formas, volúmenes y construcciones con diferentes materiales (madera, barro, material de desecho, etc.), en base a un desarrollo de la percepción visual, que el niño sienta una respuesta estética ante ciertas obras artísticas.

ÁREA DE EXPRESIÓN PLÁSTICA

Bloque temático nº 1

1.- PROCEDIMIENTOS PICTÓRICOS

1.1.- Conocer soportes, componentes físicos de los materiales, formatos.

1.2.- Adquirir técnicas pictóricas.

Bloque temático nº 2

2.- TOMA DE CONTACTO

2.1.- Familiarizar al niño en técnicas de EXPRESIÓN PLÁSTICA libre.

Bloque temático nº 3

3.- EL COLOR

3.1.- Descubrir el contraste y la armonía en la utilización del color.

3.2.- Experimentar con diversas técnicas.

Bloque temático nº 4

4.- EL ESPACIO

4.1.- Aprender a dividir el espacio del soporte.

4.2.- Adquirir habilidad y agilidad gestual en el dominio del soporte.

Bloque temático nº 5

5.- EL PUNTO

5.1.- Utilizar el punto como elemento plástico y la composición.

Bloque temático nº 6

6.- FORMA

6.1.- Obtener el concepto de la forma a través de la materia.

Bloque temático nº 7

7.- VOLUMEN

7.1.- captar visualmente el concepto de volumen en un plano.

Bloque temático nº 8

8.- MOTIVACIONES

8.1.- Reaccionar ante una motivación plástica a través de un impacto visual.

Bloque temático nº 9

9.- CREACIÓN PLÁSTICA

9.1.- Iniciar la búsqueda de hallazgos estéticos partiendo de elementos de composición

Bloque temático nº 10

10.- IMAGINACIÓN – CREACIÓN

10.1.- Recrear vivencias a partir del estímulo.

Bloque temático nº 11

11.- LA CREACIÓN ARTÍSTICA Y SU NATURALEZA

11.1.- Llegar a la abstracción plástica mediante un proceso de división.

Bloque temático nº 12

12.- VIVENCIAS

12.1.- Representar plásticamente vivencias de su entorno.

Bloque temático nº 13

13.- MEZCLAS DE TEMAS

13.1.- Conciliar plásticamente ideas opuestas.

Bloque temático nº 14

14.- TEMAS SUGERIDOS

14.1.- Desarrollar temas sugeridos con técnicas y soporte libres.

14.2.- Captar la diferencia plástica que existe entre el exterior y el interior.

14.3.- Representar artísticamente hechos conmemorativos.

Bloque temático nº 15

15.- PROCESO DE COMICS

15.1.- Narrar de forma secuenciada un tema libre.

Bloque temático nº 16

16.- MAQUETAS

16.1.- Saber organizar el espacio tridimensional.

RINCÓN PARA LA EXPRESIÓN PLÁSTICA DENTRO DEL AULA – TALLER.

Los espacios a utilizar en los trabajos de creación artística, consideramos que deben ser agradables, cómodos y prácticos.

La distribución del mobiliario colocado en forma circular y sin existir distanciamiento entre educador y alumnos.

No crear un espacio de trabajo, monótono, aburrido y de daño visual, sino todo lo contrario, un espacio alegre, de impacto artístico…para potenciar la vivencia del niño y enriquecer su obra creativa.

Si se utiliza la misma aula donde se imparten otras asignaturas, cambiar los elementos de la clase, teniendo en cuenta de dejar un espacio vacío para la educación plástica.

Los propios alumnos pueden darle un sentido personal y decorativo a las paredes del taller.

Es necesario disponer de un depósito de materiales, varios contenedores plásticos, estanterías o armarios para colocar ordenadamente los trabajos y materiales.

Se debe utilizar también, algunos espacios abiertos, como por ejemplo: el patio de la escuela, la plaza más próxima… para determinados trabajos artísticos.

Espacios dentro de la escuela : galerías, pasillos, comedor, vestíbulos donde el niño se pueda expresar artísticamente con una mayor libertad.

De esta manera, el grupo que forma el Taller trabajará con una mayor holgura y confianza, llegando a conocerse más y a aumentar su creatividad.

LA COLABORACIÓN CON LOS ALUMNOS DEL TALLER ARTÍSTICO

La colaboración de padres, familiares y amigos de alumnos que realizan trabajos en el taller artístico, podría ser muy importante para el estímulo del niño.

Su colaboración, no debe ser física, sino orientativa, según su profesión u oficio, podría facilitar algún material, asesoramiento técnico..según el programa previsto. De esta manera, los niños se verían respaldados por sus familiares y amigos, y esta participación les animaría a seguir trabajando en el arte, con un entusiasmo y una búsqueda creativa.

OTRA FORMA DE ORGANIZAR EL AULA TALLER

En un rincón de la clase poner unas mesas, cajones, tablas...y colocar de forma ordenada el material disponible para trabajar la Plástica, y, agruparlo según sus clases o funciones:

SOPORTES

Papeles

Papel de cualquier clase hallada.

Cartulinas de distintos colores y gruesos

Cartón de distintas clases

Plásticos de distintos colores y gruesos

Platinas de distintos colores

Periódicos

Revistas

ESTRUCTURAS

ajas de distintos tamaños

Botes de cristal

Tacos de madera

Cañas

Palillos

Arcilla

ELEMENTOS MATÉRICOS

Pinturas de diferentes clases

arenas

harina

añil

lápices

rotuladores

ceras

tizas

bolígrafos

UTENSILIOS

pegamentos

tijeras

cuchillos

cucharas

tenedores

trapos

pinceles
reglas, escuadras y semicírculos
compás, cintas métricas, cuerdas...
RECIPIENTES
cubos, cubetas,...
palanganas, bandejas, platos, botes, cacharros,...

ESTUDIO DEL ENTORNO

Para hacer un estudio del entorno, además de otras áreas, debemos tener en cuenta el área de experiencia social y natural. objetivos procesos y hábitos de investigación en el medio a través de situaciones dadas por medio de la observación.

- describir características ¿cómo es?
- funcionalidad ¿para qué sirve?
- mayor número de relaciones
- estudio interdisciplinar a través del medio.
- planificar una investigación y distribuir el trabajo.
- estudiar la información obtenida.
- estructurar y resumir la información obtenida de forma que refleje algunos aspectos investigados.
- Presentar la información de forma escrita o gráfica.
- Ser capaz de exponer oralmente el trabajo, de participar en un debate, de contestar a preguntas sencillas, capaz de plantear hipótesis en sentido razonado o imaginativo ¿qué ocurriría en el caso...?

El área de EXPRESIÓN PLÁSTICA, por el grado de **interdisciplinariedad** que posee, nos permite utilizar diferentes bloques temáticos, para su realización.

Objetivos del área de conocimiento del medio social

Tomar conciencia de pertenecer a una familia

Conocer su casa (espacio del hogar)

Conocer distintos tipos de construcciones (viviendas)

Conocer sus dependencias y funcionalidad de las mismas.

Conocer profesiones relacionadas con la construcción de una casa.

Conocer la escuela:

Describir la forma, los componentes y el funcionamiento de la clase y el colegio.

Reconocer juegos y actividades, su actitud y relación con los compañeros y profesores.

Conocer cómo es su ciudad o pueblo, barrio o calle.
Medios de transportes, servicios públicos y actividades que realizan.
Adquirir nociones de seguridad vial.
Saber que es un semáforo, paso de cebra, calzada (calle) carretera y acera.
Identificar comercios
Conocer fiestas y la función de los servicios y de edificios importantes de su ciudad: hospital, biblioteca, bomberos, correos, iglesias, museos, Ayuntamiento, plazas o monumentos, piezas artísticas de la localidad de ahora y de antes.
Conocer la isla en la que vive.
Saber que es una isla y el nombre de la suya.
Conocer el resto de las islas.
Saber identificar en un mapa del archipiélago su isla con respecto a la suya. – su casa (hogar) – otras casas – el aula –la escuela – la calle – barrio – pueblo – ciudad – su municipio – otros municipios – su isla – las demás islas – provincia – región – peninsula nación – otras naciones – continente – otros continentes – etc.

OBTENCIÓN DE MATERIALES Y SU CLASIFICACIÓN

Cómo ordenar el espacio. Zonas húmedas, seca, de construcciones, biblioteca y archivo.
En el taller debe existir espacio suficiente como para poder utilizar cualquier forma de Expresión Plástica. No es conveniente compartimentar el taller, pues es muy beneficioso que los niños se vean trabajando unos con otros, aunque sea con elementos muy distintos, como puede ser una masa de barro o un rotulador. Lo que sí es conveniente es reservar zonas para usos diferentes.

DESARROLLO DE TÉCNICAS Y DE PROCEDIMIENTOS PICTÓRICOS

Consideramos muy importante, orientar al profesor sobre algunos materiales y técnicas que se emplean en las realizaciones artísticas, enmarcadas como procedimientos pictóricos. Se trata de ofrecer una visión general, como base informativa hacía los niños.

El educador explicará las diferentes técnicas y su forma de empleo, realizando trabajos con toda libertad, partiendo desde los más simples, la línea gestual, el color de la cera, la composición de manchas con acuarelas, collage, etc. Conocer soportes, componentes físicos de los materiales y formatos.

Soportes. Es el elemento receptor de la pintura o dibujo. Actúa como elemento expresivo a través de sus cualidades materiales y formales.

Componentes físicos de los materiales:

- Absorbencia
- Flexibilidad
- Transparencia
- Estabilidad
- Textura

División de los soportes:

- Absorbentes: cartón, paredes de yeso...
- No absorbentes: plástico, metales, cristal...
- Flexibles: papel, cartulina, tela...
- Rígidos: muro, tabla, cerámica...

También existen los soportes estables y los no estables. Es una propiedad relativa, depende de las condiciones a que ha de ser sometida el soporte y del tratamiento que se le haya dado en su preparación.

Formatos. En determinados trabajos que se ofrecen en el programa, señalamos el cuadrado, por considerarlo como el más perfecto de los espacios. En otras obras experimentales y de búsqueda, se dará libertad de formato.

Papeles. Está siendo utilizado para un sin fin de trabajos, también existe gran variedad de tipos, y todos ellos se utilizan según la técnica a emplear:

papel de tintas
papel canson
papel estucado
papel vegetal
papel cautados
papel japonés
papel especial “fabriano”
papel de seda
papel charol
papel de estraza
papel kraft

TÉCNICAS PICTÓRICAS

La pintura como materia está compuesta por dos elementos:

a) Pigmento: sustancias minerales o químicas y b) Aglutinante: agua, aceite,…

Pastel

- son barras
- luz superficial pura
- se pinta directamente
- difícil conservación
- gama amplia de colores
- antes de proceder a cubrir con vidrio el cuadro, se suele fijar la pintura con un barniz muy diluído
- soporte papel, cartón o tela especialmente preparada

Acuarela

- aglutinante
- no se puede raspar
- tonos por transparencias
- la luz proviene del fondo
- el fondo debe ser en extremo blanco, limpio y exento de aceites e inalterable
- papeles de fibra de lino
- con el papel rugoso, los colores producen mejor efecto óptico
- los papeles serán encolados en toda su masa
- el pergamino se utiliza también a veces como fondo
- el papel se tensa sobre el tablero con chinchetas
- se debe dibujar primero con lápices blandos
- el pincel de acuarela debe estar bien empuntado, no debe perder su forma

Guache ó Témpera

- pinceles redondos de cerda y pinceles de pelo
- puede usarse empastados
- los claros se obtienen con pintura blanca

Acrílicos

- son colores artificiales de dispersión diluibles en agua
- pintura para las paredes interiores y exteriores
- secan muy rápidamente
- limpiar los pinceles en agua

Fresco

- aglutinante (cal y soporte, el muro)
- extensión de una capa de mortero (cal muerta una parte - y tres de arena)
- antes de que se fragüe se aplica los pigmentos diluidos con agua

- la cal (seca) forma una capa fina
- no permite empates gruesos
- el muro debe estar seco, exento de humedad subterránea ascendente por las fundaciones
- hay que humedecer el muro durante algunos días, mejor aún durante toda la semana
- un muro de piedra necesita mojarse menos que otro de ladrillo

Yema de huevo

- como aglutinante el huevo, mezclado a partes iguales con agua
- el huevo y la cal forman una combinación que se vuelve muy dura

Temples de cola

- Cola trabajada a fuego a la que a veces se le mezclan colorantes tierras.

Óleo

- grandes posibilidades
- aglutinantes (aceite de linaza)
- aplicaciones del color en emplastes muy gruesos y capas finas
- disolvente (aguarrás)
- se puede trabajar con pinceles especiales de óleo y espátulas

Ceras

- forma de barras
- tonos por mezclas
- se puede acuarelar con aguarrás
- empastes (usando espátulas calientes)

Collage

- consiste en el encolado, sobre el soporte
- objetos diversos
- se consigue: color, forma, textura…

CONCEPTOS ARTÍSTICO PLÁSTICO ADQUIRIDOS MEDIANTE COLORIDO, MOVIMIENTO, COMPOSICIÓN Y RITMO

ESTAMPACIÓN

Monotipos- papas, corcho, tela, etc.

Elementos matéricos- temperas, aguadas,…

Soportes- papel, cartón, cartulina…

Destacar ritmo y composición (1)

Tempera “casera”: harina+colorante+agua

(1)- El ritmo, destacado o sutil, aparece en la composición

ESGRAFIADO

Utensilio- Cualquier punzón

Elementos matéricos- cera: caliente o fría

Soportes.- papel, cartulina, cartón (sin/con preparación)

Destacar**:** Textura

MANCHA

Elementos matéricos: aguada, témpera, cera

Soportes: papel, cartulina, cartón, platina, prep barniz, témpera, aguada. sin preparación

Destacar: color, composición, textura

(1) elaboración:

acabado (laca)→claras batidas+agua (a veces)

preparación→claras bat+agua+pigmento/tinta (a veces)

EL COLOR

El color es una impresión que produce en la vista la luz reflejada por un cuerpo. Cuando la luz hiere un objeto, éste refleja ondas luminosas, cuyo valor cromático viene condicionado por la longitud de las mismas; dichas ondas impresionan la retina y producen la sensación de color.

Descubrir el contraste y la armonía en la utilización del color:

La relación entre los colores, origina dos efectos opuestos:

a) Contraste: Influencia mutua ejercida entre colores yuxtapuestos.

b) Armonía: Es el efecto contrario del contraste. Se produce por la relación de afinidad entre los tonos y valores de un conjunto.

Estos podrían entrar dentro del efecto estético. Existen otros, como por ejemplo, el efecto psicológico, el dar libertad al niño para que elija su color o sus colores.

El educador en tal caso, debe analizar la designación por parte del niño, de alguno de ellos, como por ejemplo: que no es lógico, que no es habitual… pero esto no significa el rechazo a la obra terminada.

El educador, no debe imponer su color, él debe aceptar la identificación del niño en su color, tratando de investigar sobre el efecto óptico que produce la obra creativa del niño.

Ejemplo:

A= lo que podría ser lógico

B= lo que no podría ser lógico

No obstante, en el estudio (B), puede ofrecer un impacto visual, con un equilibrio del color dentro de la composición.

Experimentar con diversas técnicas

El niño, que ya pasó por una primera fase de conocimientos pictóricos, donde ha experimentado en el aula – taller con diversas técnicas, va identificando con aquellos materiales y gamas coloristas de acuerdo con su sensibilidad.

DESARROLLO METODÓLOGICO

¿QUÉ COLORES HAY EN EL CUERPO DE TODOS?

- Selección de diapositivas, escogidas de las que habrá en el colegio, para ponerlas y pasarlas por el ciclo inicial.

OBJETIVOS

- Captar y retener

ACTIVIDAD.- LOS COLORES (que predominan en el cuerpo de otros)

ROJO, AMARILLO, NARANJA.- ¿Cómo son?

- Suaves, flojos, fuertes…

¿Qué forma tienen las manchas?

- Cuadradas, redondas, finas (estrechas).

- Ejemplo: “En la cara hay una mancha roja fuerte, redonda que forma la boca…”

- Comentar el título de la obra y hacer referencia al autor.

DURACIÓN: 15 minutos.

HORA: 9 y 30 de la mañana.

PARA EL CICLO INICIAL:

1ºA, 1ºB

2ºA, 2ºB, 2ºC.

INICIACIÓN: -duración máxima 5 minutos.-

- 1º. Con un comentario sobre la fotografía. ¿Para qué sirve la fotografía?.
- 2º. La importancia que tenían y tienen unos colores determinados para expresar algo.

- Ejemplo: con amarillo, naranja y rojo se puede hacer la cara, las manos y el cuerpo de alguien.

TÍTULOS	**AUTORES**
MATISSE EN EL TALLER DE MANQUIN.	MARQUET
MUJER CON SOBRILLA.	MAILLOS
DESNUDO CON LOS BRAZOS ALZADOS.	BOMBOIS
MUJERES CON GLADIOLOS.	BOUSSINGAULT
UTRILLO, SU ABUELA Y SU PERRO.	VALADAR
MERCADO EN AMBOISE.	DESPIERRE
LA BLUSA RUMANA	MATISSE
LA MUSA.	PICASSO
COMPOSICIÓN CON DOS LOROS.	LÉGER
MUJER CON GUITARRA.	BRAQUE
EN LA CAMA.	JEAN PUY

ACTIVIDAD.- Dibuja o pinta lo que recuerdes de una de las diapositivas.
Después de establecer una mesa redonda o puesta en común, sobre la última actividad, escribir las conclusiones en la pizarra. Esta puesta en común tiene que resaltar en las opiniones acerca del COLOR, por tanto debe ser dirigida hacia los objetivos que nos marcamos antes de empezar con el desarrollo de la exposición visual. Y las opiniones tiene que circular acerca del: ROJO, AMARILLO, NARANJA.
- Dar a todo los niños material adecuado para que lleguen a la conclusión de que: NARANJA = ROJO + AMARILLO.
- ¿Por qué el CÍRCULO CROMÁTICO?

ACTIVIDAD.- Formar naranjas con los rojos y amarillos que tengas al alcance.
Muy importante es ver con qué técnica cada niño expresa mejor la combinación de los primarios. ROJO Y AMARILLO.
COLORES CÁLIDOS
- Qué cosas conocemos con los colores ROJO, AMARILLO Y NARANJA?
- La llama de fuego
- El sol
- La finca de cebada en verano
- La arena de la playa

De ahí y por la sensación de color que nos produce al recordarlos, verlos o sentirlos, viene la clasificación de colores cálidos: ROJO, AMARILLO Y NARANJA.

ACTIVIDAD. Con rotuladores (es más rápida la expresión) realizar un ejercicio en el que se necesite solamente los colores cálidos.

- Dibujar en la pizarra un CÍRCULO CROMÁTICO lo más grande posible.

Mientras se construye el c. cr. En la pizarra se mantendrá la atención de los niños hablándoles acerca de la combinación ROJO + AMARILLO = NARANJA, y la importancia de colocarlos en este orden en el círculo.

ACTIVIDAD. Coloca los colores en el orden que corresponda. Pégalos después de comprobar que están bien situados.

- Esta lámina se da con el círculo cromático fotocopiado y los colores recortados.
- Mural en rojo, amarillo y naranja de las siluetas elegidas de las hechas a mano alzada o de las hechas con plantillas geométricas.

OBJETIVO. Facilitar la expresión que trata de una composición de un grupo de personas o de un ambiente determinado. Para iniciarles en el INTERÉS que obtiene el color cuando se trata también de distancias: cerca, lejos, más lejos, etc., y de los conceptos delante – detrás.

ACTIVIDAD.- En papel continuo y en colaboración con toda la clase, hacer un círculo cromático con los recortes de papel: ROJO, AMARILLO Y NARANJA. Esta actividad llevará al niño de una forma natural hacia el concepto de gama cromática.

- Para conseguir mayor espontaneidad en los tonos y más valor plástico:
- Los papeles se deben recortar rasgando con los dedos y sobre la marcha, según se van pegando.
- En el rincón destinado a plástica y desde el día en que se empiezan las actividades artísticas, le pedimos al niño hojas de revistas.

A la hoja de revista se le llamará de color rojo si predomina en ella el rojo, aún con textos escritos, imágenes, propagandas, etc. Lo mismo ocurre con la hoja de color amarillo y con la hoja de color naranja.

OBJETIVO: Ayudar a que vean los colores que predominan dentro de un entorno e intentar que conserven los papeles en distintas cajas según los colores.

ACTIVIDAD. Formar GAMAS CROMÁTICAS en un número total de 4 actividades como mínimo.
1ª gama cromática:
la misma forma e igual tono.
Tres tamaños distintos.
2ª gama cromática:
la misma forma
distintos tonos (fuerte, flojo)
distintos tamaños
3ª gama cromática
la misma forma
distintos tonos, la unión del: R + A = N
distintos tamaños
4ª gama cromática:
distintas formas
distintos tamaños
distintos tonos ordenados; siendo el primer tono de la gama el primario, que forma dicho color y el último, un color negro pasando por los pardos (CANELO).

OBJETIVO. Para que capten el concepto de gama cromática y puedan apreciarlas en todo lo que les rodea. Este es el motivo de ir aumentando el número de dificultades. Muy importante es que, los recortes para estos cuatro ejercicios deben prepararse y seleccionarse antes por la maestra.

Partiendo del análisis de los colores del COLLAGE, llegar a la percepción de los mismos en las épocas o estaciones del año.

ACTIVIDAD
1º Con distintos colores de papel de revistas y distintas formas recortadas con la tijera (en este caso recortar con la tijera puede sugerir las limitaciones de las formas, otras ideas que no las daría por ejemplo, el rasgado) y en distintos tonos de varias gamas cálidas.
2º Hacer una puesta en común después de hechos todos los ejercicios.

Exponerlos y una vez todo frente a ellos, comentar. Es muy probable que la mayoría de los trabajos traten de paisajes por los elementos que los compone:

- Se debe analizar las épocas o estaciones del año.
- Preguntarles por qué colores las conocemos.

¿QUÉ OTRA ESTACIÓN DEL AÑO TIENE LOS COLORES DEL VERANO? EL OTOÑO

1º Amarillo 2º Canelos 3º Naranjas 4º Rojos

EL MOVIMIENTO EN PLÁSTICA

Para entender mejor el movimiento debemos partir del:

- descubrimiento de la figura del niño:
- línea que rodea su contorno.
- formas geométricas que tiene su figura.
- conceptos de SIMETRÍA en los términos de:
- mitad de la derecha
- mitad de la izquierda
- los términos de arriba y abajo.

LOS NIÑOS SE MUEVEN

Movimiento activo:

- conceptos delante, detrás.
- profundidad del cuadro.
- MOVIMIENTO ACTIVO SIMBOLIZACIÓN
- ¿qué símbolos representa el movimiento?

Estudio cronológico de **diapositivas**, partiendo de las obras de arte más recientes, hasta llegar a los símbolos RUPESTRES que representen distintos movimientos: caza, danza, etc.

Estudio con modelo artificial. Si consideramos que el movimiento plástico está basado en fundamentos como el COLOR y la GEOMETRÍA, no debemos olvidar entrar en el estudio de estos campos:

a) COLORIDO

-círculo cromático

-gama cromática

-tono

-colores complementarios (de contrastes).

b) GEOMETRÍA

-punto, línea, plano.

-forma, silueta, tamaño, distancia.

-liso, rugoso (texturas)

-brillante, mate,…

EL MOVIMIENTO DEL PUNTO genera la línea

EL MOVIMIENTO DE LA LÍNEA. genera la superficie

EL MOVIMIENTO DEL PLANO en el espacio genera el volumen

EL MOVIMIENTO DEL PLANO en el plano genera simetrías y traslaciones.

COMPOSICIÓN Y RITMO

La expresión del movimiento mediante:

- Manchas
- Formas
- Siluetas

Según sea las clases de elementos matéricos y soportes que componen a la **mancha** ésta puede encontrarse formando los grupos:

AGUADAS
LACAS
PINTURAS
DIBUJOS
GRABADOS
ESTAMPACIONES
COLLAGES

La **forma** libre espontánea que toma un líquido pigmentado al dejarlo caer sobre una superficie cualquiera es la MANCHA de aguada, LACA, PINTURA, etc.

AGUADAS=AGUA + …

temperas
tintas
tizas en remojo
tierras machacadas y filtradas
arcilla
acrílicos
añil

reunidos o colorantes de cocina
colorantes de repostería
color extraído del agua del café
higos indios, cochinilla, mora…
*LACAS=HARINAS + ALCOHOL + COLORANTES
de bombilla
de pez griega
cola de pescado
clara de huevo batida…

El color de las aguadas, lacas y pinturas depende de la unión de los colorantes empleados. Es conveniente probar con los niños cuáles tienen ventaja sobre otros.

PINTURAS=AGLUTINANTE + PIGMENTO + DISOLVENTE

La manera de representar el punto, la línea, la silueta, la forma, el claro-oscuro, la sombra, el volumen, etc. y mediante: tizas, lápiz, ceras, carbón, pastel, rotuladores, plumillas, bolígrafos, cañas, punzones, monotipos,… forman el grupo de los dibujos, grabados y estampaciones.
DIBUJOS=SOPORTES + ELEMENTOS MATÉRICOS
lápiz, rotuladores, tizas, carbón, plumillas,…

Dibujar con un punzón (parte de atrás de un bolígrafo, palillo, traba de pelo, aguja de punta redonda, cabeza de alfiler…) y sobre superficies regularmente blandas hace que se denomine grabación.
La clase de los grabados depende de los soportes empleados.
GRABADOS=SOPORTES + PUNZÓN (ya mencionados)
maderas, temperas, ceras, velas, barro, yeso, jabón.

Las hendiduras del dibujo se pueden pintar con lo que se desee.

El modo de grabar con huellas de monotipos ya preparados con anterioridad, se llama ESTAMPACIÓN.
ESTAMPACIÓN=PIGMENTOS + MONOTIPOS. (todos sin distinción alguna)
tapas de corcho, papas y hortalizas, gomas de borrar, placas de yeso, placas de arcilla seca.

En función de unos resultados más rápidos y de una textura más expresiva surge el COLLAGE.

El collage extrae de un recorte de papel revista, tela, plástico o cartón; lo que no puede de una forma rápida, otras técnicas: brillo, contraste, cromatismo, matices, suavidad, ritmo, simbolismo,…

-papel, cartón y todos los conocidos de 2 dimensiones (largo/ancho).

COLLAGES=SOPORTE + PEGAMENTO + MATERIAL

recortes de cualquier tipo y otros como fluido: tierras y arena.

❖ Taller 06. TRATAMIENTO DEL MURAL PLÁSTICO EN LA EGB

El estudio de la forma se puede hacer de varias maneras. Las más experimentadas en el aula-taller son las que parten de volúmenes CONOCIDOS (casa, mesa, silla, botella, caja, vaso,…) y de los que a través de los planos , genera las formas geométricas.

Las formas volumétricas cuando proyectan su sombra sobre una superficie vertical, se puede decir que nos proyectan su silueta. También consideramos la silueta como la línea que limita la superficie de una huella. Siluetas y huellas en este mural, del Taller del Seminario, fueron proyectadas desde el cuerpo humano y se distribuyeron sobre el soporte de forma rítmica en consonancia con la composición artística.

Objetivos

- Desarrollar las capacidades de observación y de retentiva y memoria visual de acuerdo con sus posibilidades de expresión a través del dibujo, la pintura y el colorido.

- Percibir, ordenar y utilizar el color, objetiva y subjetivamente, familiarizándose con las posibilidades de mezcla (tonalidades, gamas, armonías) y conociendo los distintos criterios de clasificación (fríos- cálidos, primarios-secundarios, complementarios, luminosos, oscuros, naturales, artificiales) y experimentando ilusiones ópticas cromáticas.

- Valorar y aplicar los procedimientos de obtención de imágenes mediante mancha (pintura, estampación, collage) para representar formas, teniendo en cuenta: luz-sombra, colores, tonalidades, texturas, profundidad.

- Realizar carteles, murales, diapositivas y ambientes, integrando diferentes procedimientos y técnicas de expresión de los lenguajes plástico y dramático para conocer experimentalmente sus posibilidades de expresión.

- Emplear diferentes procedimiento de obtención de imágenes volumétricas (modelado, construcciones, encastrado…) con el fin de interpretar las formas, las texturas, el volumen y el espacio.

- Apreciar y valorar los diferentes elementos o recursos expresivos que puedan encontrarse en una manifestación creativa: luz/sombra, volumen/espacio, estructura/composición, ritmo/movimiento... y utilizarlos de forma intencionada en sus creaciones plásticas.

- Descubrir e improvisar formas geométricas con el fin de iniciarse en el conocimiento del lenguaje técnico matemático en las representaciones tridimensionales en el plano.

Contenidos

Modelado – Construcciones: a) geométricas, b) mixtas – encastrados – craquelado.
Mancha – Pintura – Colorido – Dibujo – Comunicación visual.

Metodología

Teórico-práctica. Estos contenidos se desarrollan en el curso de acuerdo con los programas propuestos para la reforma de la enseñanza de la 2ª etapa de y fundamentados en los conceptos teóricos desarrollados en la segunda etapa de .

La teoría estará apoyada por la expresión de los trabajos realizados por escolares en las edades 12-16 años, mediante diapositivas.

Material audiovisual

Proyector de diapositivas .

Características del local

Mesas planas y lisas
Lavabos y agua corriente en el aula o lo más cerca de ella.

Tratamiento del mural plástico en la Escuela

¿QUÉ HABÍA EN EL HALL?

1.Una chapa fina: línea blanca:

- colores pasteles
- formas muy diversas

2. Sobre chapas: cilindros de cartón (rollos de papel higiénico y chapas de botellas) y pintados con parte al aceite y parte al agua.

3. Sobre chapa, resolución con masa de papel, cartón y otras estructuras, formación de paisajes muy diversos y pintados como en el anterior (2.)

Silueta de planos y pulverizarlas en su exterior con negro.

- Murales sobre pared de la forma del nº 1 y formando.
- Estructuras de cartón formando algunos diseños escultóricos.

- Tipo arte conceptual. Clavos-zapatos-vasos plásticos, pinturas al aceite y plateados.
- Pintadas con papel cartulina diversos al aceite, plata y dorado. formando manchas muy recargadas.
- Técnicas que se trabajan en el Seminario.

Acetatos o láminas plásticas transparentes con lacas de bombilla.

Masa de papel → papel periódico → papel higiénico escurrir y pasar por tela

Harina -tamatina – reunido – añil. Clara de huevo. Cera caliente

- Trabajos que se hicieran en el hall del seminario M.13 con ceras blandas y la silueta personal de cada uno.
- Colores fuertes y flojos y sus derivados o complementarios.

Añiles – azules verdes – amarillos – naranjas

- 3 decorados acrílicos. Temas= aquelarre baile de brujas en 2 versiones

MATERIAL INVENTARIABLE

2 brochas de 3 cm. de ancho cada una

2 tijeras grandes

1 grapadora

1 equipo de escuadra, cartabón, semicírculo, regla y compás de pizarra (para trabajar)

1 caja de figuras geométricas de plástico

MATERIAL FUNGIBLE de uso común:

3 cajas de colas de empapelar

2 rollos de cinta adhesiva

1 paquete de folios blancos

2 cajas de grapas

3 cajas de tizas de colores

4 cajas de tizas blancas

2 cajas de ceras diferentes colores

25 barras de plastilina

10 m. de papel grueso blanco

20 m. de papel canelo

25 cartulinas de colores surtidos

25 pliegos de papel seda blanco
25 pliegos de papel seda colores
25 pliegos de papel de charol colores
25 pliegos de papel de celofán colores
2 rollos de hilo
3 kg. de pintura pared blanca
2 botes de pintura de pared roja
2 botes de pintura de pared amarilla
2 botes de pintura de pared naranja
2 botes de pintura de pared azul
2 botes de pintura de pared verde
2 botes de pintura de pared violeta
2 botes de pintura de pared negro
10 cajas de tizas blancas
3 lienzos de cartón fino (1 mm)
12 botes de colores diversos cualesquiera

MATERIAL QUE DEBE TRAER EL CURSILLISTA.
1 block de dibujo papel guarro de 45/35 Cm. Aproximadamente
1 bloc de dibujo geométrico tamaño folio
2 lápices de dibujo blando y semiduro
1 lápiz rojo, amarillo y azul (primarios) y también témperas 1 roja, 1 amarilla, 1 azul (pequeño formato).
1 equipo de reglas, escuadra, cartabón, semicírculo de 50, 25, 20 y 12 cm. aproximadamente.
1 compás y tijeras pequeñas
Pinceles de acuarela nº 12 y nº 6
Trapos
Botes transparentes cristal

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV.: *La Expresión Plástica como lenguaje y como globalizadora de las demás áreas.* Edita el MEC., UNED. 1978.

BISQUERT, A.: *Las Artes Plásticas en la Escuela*". Edita INCIE. Madrid. 1978.

BRUGIDOU, J.P y otros:: *Pedagogía y Psicología de los grupos.* Barcelona, Nova Terra, 1976.

FATAS, G., y M. BORRAS,G.: *Diccionario de términos de Arte.* Zaragoza, Anatole, S.A., 1973.

CARRUSEL.: *Creatividad manual y artística*. Ediciones Altea, General Mola, 84 – Madrid, 1975. 13 tomos.

COLECCIÓN.:C*ómo hacer*. Editorial Kapelusz Cincel, Buenos Aires.

COLECCIÓN.: C*ómo se aprende*. Editorial LEDA, Barcelona.

DORA M. ACERETE.: *Objetivos y didáctica de la educación plástica*. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1974.

FREINET, C.: *Por una escuela del pueblo*. Barcelona, Fontanella, 1972.

FREINET, ELISE.: *Dibujos y pinturas de niños.* LAIA, Barcelona, 1975.

FREIRE, P.: *Pedagogía del oprimido.* Madrid, siglo XXI, 1975.

FURTH, HANS G.: *Las ideas de Piaget: su aplicación en el aula.* Buenos Aires, Kapelusz, 1974.

GONZÁLEZ de IBARRA, R.L., SÁNCHEZ DE GRIFFOI, E., y SERRA de PANIER, E.A.: *Educación creadora del niño por las artes plástica*. Buenos Aires, Huemul, S.A., 1969.

LOWENFELD,V., y LAMBERT BRITTAIN, V.: *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires. Kapelusz, 1972. España, cincel, 1975.

LOWENFELD, VIKTOR.: *El niño y su arte,* Kapelusz, Buenos Aires, 1973.

MANERA, DOMINGO: *Cómo enseñar a dibujar a los niños.* VECCHI, Barcelona, 1974.

MICHAEL BRIX Y BARBARA SCHNEIDER.: *Trabajos manuales para niños y mayores*. Editorial Everest S.A.- Carretera León – Coruña, Km. 5.- León (España) 1979. 3 tomos.

MONES, J.; SOLA, P., y LÁZARO, L. M.: *Ferrer Guardia y la pedagogía libertaria: elementos para un debate .* Barcelona, Icaria, 1977.

READ, H.:. *Educación por el arte*. Buenos Aires, Paidós, 1973.

RHODA KELLOG.: *Análisis de la Expresión Plástica del preescolar*. Cincel, Kapelusz. Madrid 1979.

WIDLÖCHER, D.: *Los dibujos de los niños (bases para una interpretación psicológica*. Barcelona, Herder, 1971.

SEMINARIOS DE EXPRESIÓN PLÁSTICA EN EL CICLO INICIAL

No creo que esté entre nosotros la idea de concebir la Expresión Plástica sólo con el propósito de alcanzar los precedentes que aseguran el comienzo de estudios posteriores. Casi todos hemos encontrado a niños hábiles, con iniciativas creativas, y pensamos que son los aptos para las táreas artísticas. Con frecuencia oímos decir "mi hijo no sirve para las cosas de dibujo", no nació para el arte" ... Es cierto, que cada uno de los niños tiene inclinaciones y aptitudes diferentes. Quizás sienta y viva más el Lenguaje o las Naturales que otra materia, pero no por ello dejaremos de ejercitarle en el desarrollo de todas sus capacidades y en el crecimiento de todas sus facultades y en el tiempo oportuno, es decir durante la primera y segunda infancia.

Es más interesante, en el momento adecuado, conseguir un desarrollo más completo de las aptitudes y ayudarles a obtener hábitos y destrezas en armonía con su propia personalidad que proporcionárselos de forma aislada (recetas) o fuera de tiempo, cuando no está programado y se quiere cubrir un tiempo muerto. ¿Quién de nosotros trabaja la Geografía una vez por semana? ¿Cómo podríamos enseñar a dividir sí antes los niños no conocen, al menos, los primeros números? Cuando queremos comunicarnos mediante un idioma cualquiera, empleamos los códigos adecuados. Luego, si la Plástica es una expresión más, ¿por qué no nos hemos preocupado de conocer todo su abecedario y a fondo? ¿Qué pasarÍa si sólo empleáramos dos o tres sonidos en nuestra expresión oral?

La Plástica además de ser una forma de expresión casi Universal, es también una ciencia y, como tal, merece un tratamiento diferente y específico. Dentro de esta disciplina, el papel mas importante lo interpreta el niño. Los elementos que merecen mayor atención son el entorno y las inquietudes del niño, que unidas a las del maestro ocuparán en el programa la parcela de los objetivos. El entorno será el encargado de proporcionar los materiales que, bien combinados con ilusión y métodos prácticos, generará en el ámbito de la Plástica interesantes técnicas.

OBJETIVO GENERAL DEL AREA DE EXPRESIÓN PLÁSTICA EN LA EGB

Considerando la EXPRESIÓN PLÁSTICA como una forma del lenguaje del pensamiento, el objetivo principal de esta asignatura será la motivación del alumno

para que consiga su forma de expresarse plásticamente en todo lo que él quiera comunicar por medio de este lenguaje.

Se trata de estimular al alumno para que desarrolle su imaginación y capacidad creadora, así como la explotación de su propia habilidad manual para la posible plasmación de sus ideas.

OBJETIVOS ESPECÍFICO DEL ÁREA DE EXPRESIÓN PLÁSTICA

Se tratará de quitar cualquier tipo de inhibición (o evitar que la adquiera) que el alumno pueda tener a la hora de expresarse en esta forma, evitando la imposición de copia visual y descubriendo el modo de representación personal.

Paralelamente se darán unos conocimientos de las distintas técnicas a su alcance para poder plasmar plásticamente las ideas que desee materializar.

MÉTODO

Se enfocará de una forma totalmente activa por parte del alumno, el cual recibirá, de antemano, una información de la utilización de cualquiera de los materiales, así como una explicación y motivación previa del trabajo a realizar el cual será lo mas abierto posible. El alumno será el que realice su trabajo de una forma creativa, dejándole siempre la posibilidad de que si desea realizar cualquier trabajo diferente (de una forma individual o colectiva) tendrá la posibilidad de hacerlo sin tener que seguir las pautas dadas para ese día, ya que no existirá una ordenación rígida de los contenidos, ni una imposición absoluta de la realización de una actividad determinada.

En la motivación debe haber un amplio margen de posibilidades, de forma que cada uno pueda identificarse con la que más guste o interese.

OBJETIVOS DEL CICLO INICIAL

Teniendo en cuenta que a esta edad el niño ignora cualquier aspecto formal del Arte, esta asignatura irá enfocada hacia una motivación en el desarrollo de su lenguaje plástico, así como a la adquisición de un dominio de determinados materiales plásticos que le ayudarán a conseguirlo.

La motivación debe estar enfocada desde una atmósfera en la cual se estimule en el niño la conciencia de que forma parte del medio y también llamar la atención

hacia las acciones y funciones de la figura humana. Hay que tener en cuenta que el dibujo de un niño de esta edad nos refleja la mayor o menor posesión de conceptos sobre el medio que le rodea.

Las motivaciones pueden resumirse en las palabras:

"nosotros« para estimular la conciencia del yo y alguién más;

" acción" para dar significado a lo que estamos haciendo y

" donde" para referirnos a la descripción del lugar.

También resultará ventajoso utilizar estímulos de tiempo y espacio.

CARACTERÍSTICAS DEL TIPO DE REPRESENTACIÓN EN ESTE CICLO

a) El niño empieza a representar su experiencia particular.

b) Cada niño tendrá la representación del esquema humano y no lo cambiará hasta que tenga una experiencia que se la haga cambiar. De ahí la importancia de no darle ningún modelo de esquema a seguir para que sea su propia experiencia, mediante acumulación de conocimientos, quien se la motiva a cambiar.

c) Las representaciones son dimensionales:

- Utilizará la línea de base como desarrollo de su relación con el ambiente. También aparece la línea del cielo, representa el aire.
- La utilización de las dos líneas de base implica un desarrollo mayor y es un paso hacia la perspectiva.
- Proceso del doblado. Esto lo hacen dibujando los objetos perpendiculares a la línea de base, aun cuando parezca que los objetos están dibujados de manera invertida. Por ello es bueno que el alumno dibuje en el suelo o en mesas bajas.
- Representan el espacio y el tiempo incondicionalmente, debido a la necesidad de comunicarse.
- Dibujo de tipo Rayos X, en los cuales muestran al mismo tiempo el interior y exterior de un edificio o de cualquier ambiente cerrado.
- Descubrimiento de que existe una relación entre el color y el objeto.

CONTENIDOS DEL CICLO INICIAL

Los establecidos para este ciclo, véase programas y orientaciones del Ciclo Inicial de la EGB en Canarias, páginas 205-212 inclusive:

Acción y lugar

Juegas con mis compañeros en el patio del colegio.

Vamos de excursión al campo.

Estamos en una feria.

Subo a un árbol.

Estoy nadando en la playa.

Vamos en un barco...

Tipo doblado

Juego a la Oca con un amigo.

Hablo con unos amigos sentado en una mesa.

Veo pasar la Cabalgata de Reyes...

Espacio y Tiempo

Fuimos a un museo.

Cómo vengo al colegio.

Estuve en una panadería.

Fuimos al parque zoológico.

Rayos X

Nos quedamos en un hotel.

Estamos dentro del colegio.

Visitamos unos grandes almacenes.

Visitamos distintas secciones de una fábrica...

Color

En el otoño hay colores brillantes.

Un día frío.

Un día en la playa con mucho sol...

Fantasía

Soy un animal.

Estoy en un mundo al revés.

Un elefante fantástico...

TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS PARA EL CICLO INICIAL

Todos estos tópicos usados para desarrollar el proceso natural del alumno en este tipo de expresión pueden realizarse con diferentes materiales, técnicas y procedimientos.

En cuanto a materiales pueden ser: témperas, acrílicos, tintes, tierras de colores, pinturas elaboradas con harinas o colas, ceras, rotuladores, tizas, etc.

A continuación se exponen diferentes procedimientos interesantes para ser realizados por los alumnos de este ciclo debido a su fácil ejecución y su gran margen de posibilidades:

Batick

Se trata de una pintura realizada conjuntamente con agua y materiales grasos, y que es presenta interesante para aprovechar el rechazo que existe entre la pintura grasa (ceras) y la pintura al agua o tintas diluidas para la realización de trabajos. Es de fácil ejecución y de maravillosos resultados.

En primer lugar habrá de realizarse un dibujo a la cera sin cubrir todo el papel o soporte. Se prepara seguidamente una pintura al agua bastante líquida, y se aplica por toda la superficie. Las partes que anteriormente han sido pintadas con ceras rechazarán la pintura, cubriendo únicamente las que previamente no fueron pintadas con las mismas.

Para el fondo se podrá utilizar varios colores en lugar de uno solo, bien en tandas diferentes, o bien haciendo degradaciones desde un extremo del soporte al otro.

En este trabajo es imprescindible cuidar bien de los contrastes entre ambos materiales, pues de ello dependerá el interés y la vistosidad de la obra.

Una modalidad diferente en este procedimiento consistirá en aplicar la pintura al agua por medio del salpicado, ya sea con un cepillo o un pulverizador.

Soplado de manchas de color

En esta ocasión se vierte un poco de pintura de viscosidad media sobre el papel, y con una cañita se sopla alternativamente en varias direcciones, resultando una especie de raíces por toda la superficie del papel. Una variante del proceso será verter la pintura en pequeñas cantidades por diferentes puntos del papel.

Las manchas ramificadas, una vez secas, pueden delimitarse con rotulador, ceras, lápices, ese., o cubrir el fondo con otro. procedimiento que se desee.

Las manchas podrán realizarse de forma más intencionada, formando parte de un dibujo determinado por ejemplo, en el caso de que se desee árboles, estrellas o pájaros en un paisaje.

Pinturas con estambres, sogas, etc.

Se introducen trozos de estambres, sogas, etc., de unos quince centímetros de largo, hasta la mitad en pintura un poco diluida. Se escurren un poco en el borde del recipiente que contenga el color deseado, y se aplica sobre el papel moviéndose en diferentes direcciones. Pueden aplicarse colores diferentes utilizando un estambre para cada uno de ellos. Se obtiene así un entrelazado de rayas espontáneas que pueden servirnos como fondo una vez seco para cualquier composición con recortes de papel de periódicos, cartulinas, etc. sin olvidarnos de contrastar siempre con el fondo. Pueden también sustituirse los recortes por siluetas realizadas con rotuladores, tintas, pinturas a pincel, etc.

Pintura y plastilina

El material a utilizar en este caso será plastilina y cualquier pintura aguada y nítida sobre papeles blancos.

Con la plastilina se formarán primero una especie de cordones no muy gruesos, ni muy largas, que se colocarán posteriormente sobre el papel formando el dibujo que se desee. Pueden hacerse trabajos muy bonitos colocando la plastilina en forma de grecas, arabescos, etc.

La plastilina debe presionarse para que se adhiera con firmeza al papel. Luego se cubrirá éste con uno o varios colores de pintura al agua. Quedarán así cubiertas de

color las zonas en las que no se ha puesto plastilina. Una vez seco, se retira la plastilina con cuidado, quedando en blanco la silueta que con la plastilina hayamos realizado.

Impresiones

Las estampaciones pueden realizarse con un sinfín de objetos y pinturas. Enumeraremos aquí algunas de las más prácticas en la utilización para la escuela.

Puede utilizarse cualquier objeto cuya superficie pueda cortarse sin demasiada dificultad; en el mundo artístico lo más usado es la madera, el linóleo o el metal. Pero por dichos materiales una mayor complejidad en su utilización y coste, hablaremos de superficies comunes que puedan ser usadas en las escuelas.

Entre ellas podemos mencionar las gomas, los tapones de corcho, los alimentos tales como papas, zanahorias, etc., recortes de cartulina o cartones con siluetas determinadas, jabones tallados, etc.

La forma de realizarlas es bastante simple: se cortan las superficies de los objetos nombrados con anterioridad; basta un cuchillo o cuchilla bastante finos, realizando así la silueta o forma que desee imprimirse.

Una vez se obtenga el molde, se impregna de pintura pro curando que la parte del dibujo a plasmar quede bien cubierta (una forma de asegurarse de ello es posible aplicando la pintura con un pincel, esponja, trapo, etc.).

Pueden usarse pinturas como las témperas, pintura plástica, tintes, etc., teniendo en cuenta que si el molde tiene una superficie porosa, la pintura debe ser más espesa, pues de lo contrario no reflejarla con claridad la forma deseada. Una variante sería utilizar objetos con una forma determinada tales como monedas, hojas de plantas, las manos, tapones de corcho, etc.; los objetos planos tales como las monedas, pueden pegarse a la plastilina o arcilla en forma de mango para que sea más fácil su manejo.

Este tipo de impresión con objetos simples son interesantes porque pueden realizarse ritmos compositivos, ejercicio importante para esta etapa de la EGB

Esgrafiado

Para realizar esta técnica se utiliza también la cera, pero la cera de colores, bien sola, o bien combinada con témperas o tintas.

En primer lugar se aplica a fondo con varios colores claros. Sobre éstos se aplica nuevamente cera, de color negro esta vez. Una vez hecho esto se hace el

dibujo que se desee, raspando la cera negra con un buril o utensilio parecido; de esta manera quedará el dibujo visible a partir de los colores claros que colocamos en el fondo.

Existen múltiples posibilidades a la hora de realizar el dibujo. Puede hacerse con líneas finas, superficies raspadas, líneas anchas, combinación de ambas; puede también efectuarse la ejecución contraria, es decir, rasparse el fondo y dejar entonces al descubierto el color negro.

Este esgrafiado puede realizarse cubriendo con cera oscura, que no sea negra, para obtener otra variedad.

Si desea realizarse utilizando los colores al contrario, fondo oscuro y superficie cubriente clara, habrá que utilizar témperas o tintas para cubrir, pues las ceras claras no cubren a las oscuras.

La témpera o tinta que se usa para esta modalidad debe mezclarse con Jabón o fijativo de ceras, pues al ser pinturas al agua no se fijan bien sobre ellas por sí sola.

Este fondo se puede realizar de forma espontánea, o de una forma previamente determinada para que las zonas de color coincidan con el dibujo que piensa realizarse con posterioridad.

Estos procedimientos no deben realizarse de una forma espontánea Y con efectos puramente casuales, sino que deben ser enfocados hacia realizaciones figurativas en las que el alumno pueda expresar realidades concernientes a sus experiencias.

Por ello, procedimientos tales como el del soplado de manchas de color no deben realizarse como simples manchas, sino que el soplado debe ser dirigido a encontrar con él formas reales como pueden ser siluetas de árboles, animales, etc.

Todos deben ser dirigidos hacia una realización lo menos casual posible sirviendo por ello para representar los temas que deben tratarse en este ciclo.

OTRAS ACTIVIDADES

Pintar con colores claros.
Pintar con colores oscuros.

Realizar una ciudad con cajitas de cartón decoradas.

Realizar collage.

Modelado con arcilla

Modelado con pasta de papel.

Personajes con vasos de plástico.

Marionetas con pasta de papel.

Manipulación de las tijeras en recortados

Construcciones con trozos de madera y cola.

Murales. Etc.

FORMA DE ORGANIZAR EL AULA TALLER

En un rincón del aula poner unas mesas, cajones, tablas.., y colocar de forma ordenada el material disponible para trabajar la plástica. Agruparlo según sus clases o funciones.

Soportes.Papel de cualquier clase hallada. Cartulinas de distintos colores y gruesos. Cartera de distintas clases. Plásticos de diferentes colores y gruesos. Platinas de distintos colores. Periódicos. Revistas. Papel de empapelar. Telas. Maderas. Muros. Etc.

Estructuras. Cajas de distintos tamaños. Botes de cristal. Tacos de madera. Cañas. Palillos. Arcilla, etc..

Elementos matéricos . Pinturas de diferentes clases. Arenas. Harina. Añil. Lápices. Rotuladores. Ceras, Tizas. Bolígrafos. Tierras de colores. Etc.

Utensilios. Pegamentos. Tijeras. cuchillos. Cucharas. Tenedores. Trapos. Pinceles. Reglas. Cuerdas. Esponjas .

Recipientes. Cubos, Cubetas. Palanganas. Bandejas. Platos. Botes. Cacharros. Vasos de plástico. Hueveras.

Además es muy práctico tener unos metros de papel continuo, cintas adhesivas, chinchetas, algún pequeño panel,,,,

IMPORTANTE EN EL TALLER

La ficha de control artístico, donde recogeremos los datos personales del niño, los de su interés artístico y un comentario analítico del tema que ha trabajado el mismo, señalan do el método y la temporalización empleada.

Debe estar al alcance de los alumnos una relación de técnicas conocidas por el niño cuando empieza a trabajar en el aula taller. También referenciar en la misma técnicas que van descubriendo, haciendo constancia de los materiales que la componen y el método empleado.

Programa a corto y largo plazo teniendo también presente los intereses personales del alumno, edad, situación social, aspiración, medios económicos, ...

Programa de visitas facultativas: museo, salas de ex posiciones públicas y privadas, iglesias, ermitas, otras entidades religiosas, universidad, gabinetes, todo lo referente al patrimonio artístico que sea de nuestro interés....

Tener en el taller revistas de arte y de técnicas, diccionario específico del área y de lengua castellana para acostumbrar a los alumnos a utilizar una correcta terminología.

Ficheros y colectivos de los trabajos para poder llevar un buen seguimiento.

Disponer de algún proyector de diapositivas o películas y de material para la preparación de decorados rápidos y así facilitar la interpretación de cuentos o la ambientación en el momento destinado a la psicomotricidad.

BIBLIOGRAFÍA

A A. V V.: *A pintar,* La Habana. Editorial Pueblo y Educación. . 1975.

ACERETE, D. M.: *Objetivos y didáctica de la educación plástica*. Guía para el maestro de grado. Buenos Aires, Editorial Kapelusz. 1974.

AYMERICH, C. y M.: *Expresión y arte en la escuela* (*la Expresión Plástica)* Barcelona. Editorial Teide. 1979.

BISQUERT SANTIAGO, A.: *Las artes plásticas en la escuela.* Madrid, 8. Editorial INCE. 1978.

COMAMALA, J. T.: *Pintando al Gouache. (Técnicas y recursos de la pintura a la témpera*). Barcelona. Editorial CEAC. 1971.

FREINET, E.: *Dibujos y pinturas de niños*. Barcelona. Editorial LAIA 1979.

GUERRA CABRERA, J. I.: *La plástica en la educación básica*. TAHOR Revista de educación número siete páginas 16-17. Edita Tamonante. Canarias. 1986.

KLEE, P.: *Bosquejos pedagógicos*. Venezuela. Edito miel Monte Avila. 1974.

LOWENFEELD, V. y LAMBERT BRITTAIN, W.: *Desarrollo de la capacidad creadora.* Buenos Aires. Editorial Kapelusz. 1972.

LOWENFELD V.: *El niño y su arte. buenos* Aires. Editorial Kapelusz. 1973

MALTESE, C.: *Las técnicas artísticas*. Madrid. Ediciones Cátedra. 1980.

MATTILE, L.: *El valor educativo de las manualidades*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz.. 1980.

MERODIO, I.: *Expresión Plástica en preescolar y ciclo preparatorio*. Madrid. Editorial Narcea. 1981.

PETTERSON, H. y GERRING, R.: *La pintura en el aula, exploración de nuevas técnicas* Buenos Aires. Editorial Kapelusz, 1971.

READ, H.: *La educación por el arte.* Buenos Air1972. es. Editorial Paidos. 1973.

ROVIRA SUMALLA, A.: *Expresión artística.* Barcelona. Ediciones AFHA. 1980.

ULMANN, G.: *Creatividad*. Madrid. Editorial Ríalp. 1972.

VALERO, C.: *Actividades artísticas*. (*Grabado*). Madrid. Ediciones Santillana. 1972.

MODELADO, ESCULTURA Y POLICROMÍA.
EZEQUIEL DE LEÓN Y DOMÍNGUEZ

Después de la muerte de Fernando Estévez, imaginero Orotavense de finales del siglo pasado, ya se creía desaparecida la antigua tradición artística-imaginera de esta comarca Tinerfeña, sin embargo, surge en este siglo, en la ciudad de la Orotava, la figura de Ezequiel de León y Domínguez, escultor y restaurador de la imagen religiosa que desde sus primeros años ha brillado con luz propia a lo largo de todo este siglo.

En La Orotava (Tenerife) durante la dictadura de Miguel Primo de Rivera, el día dos de octubre de mil novecientos veintitrés, nace el primer hijo de la unión matrimonial entre don Ezequiel de León Valencia y doña Carmen Domínguez y Domínguez. El alegre natalicio dio lugar entre las doce y la una de la madrugada, en la calle Nueva número seis, de la Villa de Arriba. Ezequiel de León, inicia desde su adolescencia una permanente búsqueda e investigación sobre la imagen religiosa, guiándose por la visualización de imágenes que, siglos antes, otros imagineros habían dejado a lo largo de nuestra geografía insular. A través de ello descubre materiales, organiza formas, asimila estilos de los grandes maestros canarios del pasado y nos permite recorrer todas sus etapas al ofrecer su obra, en cierta manera, como un receptáculo de viejas técnicas, donde casi ninguna es excluida, porque de todas parece extraer lo que tienen de válido; y con su incesante dedicación llega a interpretar y proporcionar a su obra una serie de licencias personales que le son propias.

Lo que para la educación visual del niño actual significa las visitas a galerías de arte y museos, fueron las exposiciones procesionales por la calle de La Orotava las que desempeñaron tal función en el futuro artista. Desde entonces sabe utilizar los elementos plásticos que exigen sus modelados y hace de ellos un lenguaje artístico poco común entre los niños de su edad, por tanto, podemos observar como la formación de Ezequiel se forja lentamente entre la práctica de grandes dosis de observación y la constancia en la realización de su juego expresivo-plástico. Así la infancia de Ezequiel se desarrolla de forma muy natural y de acuerdo con el momento histórico que le corresponde empezar a vivir. Su hogar, la calle, la escuela y la iglesia fueron los círculos donde más se relacionó. El niño De León se entretenía y se aislaba cada vez que intentaba resolver algún trabajo manual de carácter religioso que venía tramando en su cabeza. El mismo nos dice:

“Buscaba en los rincones de mi casa algo con lo que pudiera realizar mis trabajos: un trozo de tela, de madera…cuando no recordaba la forma que tenía alguna imagen, corría a la Iglesia y frente a ello o detrás del altar modelaba cuanto necesitaba. Metía mi modelado en el bolsillo y salía corriendo a mi casa, me “trancaba” solo y luego, después de terminado el trabajo, buscaba a los chicos para discutir sobre él”.

Sabemos de él, que a los diez años de edad ya nos presentaba las primeras exposiciones en la calle –entendidas éstas por los juegos procesionales- cuando fue capaz de ofrecer todos los “pasos” de la Semana Santa de La Orotava modelados en pequeño formato y con los elementos plásticos que estaban a su alcance: cera caliente, escayola amasada, palos, latón de “cacharro”, telas y pinturas de puertas, elementos todos ellos de carácter doméstico. Así hizo la policromía y completó a las pequeñas imágenes con sus adornos correspondientes.

Ezequiel de León y Domínguez fue alumno de la Escuela Municipal “Luján Pérez” de Gran Canaria, cuando eran profesores de ella Don Abraham Cárdenes, Don Jesús Arencibia y Don Felo Monzón. En 1949 hace el ingreso en la Escuela Superior de Bellas Artes de Tenerife por consejo del profesor Cárdenes, y también animado por vecinos y amigos de La Orotava reconocedores de la necesidad de una titulación académica para el futuro de su vida profesional. Ya admitido en la Escuela Superior de Bellas Artes de Tenerife, asiste con regularidad a las clases de “modelado” del profesor Don Miguel Márquez Peñate, de “pintura” con Don Mariano Cossío y Don Pedro Guezala y de “dibujo” con Don Nicolás Quintana Pérez. Durante esta época la Escuela de Bellas Artes de Santa Cruz con una identidad docente volcada en los problemas del academicismo más exacerbado, no pudo por menos que dejar una profunda huella en el aprendizaje de nuestro imaginero. No debemos olvidar que la Escuela Superior de Bellas Artes de Santa Cruz de Tenerife, estaba bajo la tutela de la Escuela Superior de Bellas Artes de Santa Isabel de Hungría de Sevilla. Ezequiel, alterna las clases de Bellas Artes con el trabajo de delineante y copista en el despacho del Arquitecto Don Tomás Machado, con lo que deducimos que aprende de él dibujo técnico y procedimientos relacionados con la delineación. Este arquitecto, natural de La Orotava, frecuentaba la Villa en las vísperas del Corpus, y sabiendo que el joven de León y Domínguez trabajaba en la confección de las alfombras, le aconsejó que hiciera uso de la gama de colores que ofrecían las tierras de las faldas del Teide.

A pesar de la interesante labor que viene desarrollando nuestro escultor-imaginero, en algunas ocasiones experimenta cierta angustia psicológica en el sentido de encontrarse en una situación muchas de las veces casi límite, en lo que se refiere al precario estado de conservación del panorama artístico actual, como el alcance que

puede tener su especialidad en tanto imaginero, dirigido básicamente a un reducido tipo de clientela definida por una determinada ideología. Es el único imaginero restaurador establecido en las islas dentro del marco geográfico isleño, por ahora. De ahí que soporta el peso de esta responsabilidad, por lo cual, Ezequiel, cada vez más siente la necesidad de estar al día en esta profesión, que sin duda alguna, su acceso a nuevos conocimientos, se vería potenciado con su permanencia en centros de estudios superiores, los cuales, siempre están lejos de las islas. De esta manera, en 1976 abandonará su destino en manos de las autoridades artísticas (Cabildo de Tenerife y municipio de La Orotava) y aceptará la ayuda económica que le permite seguir perfeccionándose en la península. Sin duda alguna, la respuesta que dio el Cabildo Insular se ajusta a la necesidad de poder contar, de cara ante todo, a la conservación del patrimonio insular, con una persona capaz de poderse enfrentar a cualquier tipo de problema relacionado con la especialidad de la restauración. La respuesta a esta nueva posibilidad tampoco se hizo esperar por el propio autor:

"Necesito entrar en contacto con otros ambientes, viajar, ver muchas obras y como trabajan los grandes maestros",

y es que en realidad se siente realmente solo pues no existe en Canarias más alternativas de conocimiento en lo que a escultura religiosa se refiere. En 1979 De León y Domínguez solicitó su inscripción para verificar el examen de conjunto de reválida para Restauradores de Obras y Objetos de Arte. Este mismo año con el título de restaurador ya de regreso a Canarias se ve mucho más definido en su vertiginosa carrera imaginera. De ahí que ahora destaque en su obra elementos innovadores, aplicaciones más sistemáticas y rigurosas, demás de afianzarse en sus técnicas.

Y ya en 1983 nuestro imaginero era responsable único y exclusivo durante la campaña de restauración en la provincia de Tenerife en lo que a escultura se refiere, en la que pudo restaurar un gran número de piezas en deplorable estado de degradación. Ante todo, la obra de nuestro artífice nada tiene que ver con la producción de una industria deshumanizada, aunque en la actualidad haya conseguido mantener una larga lista de pedidos que constantemente se ve incrementada tras las obras acabadas y entregadas. Muchas veces se ha visto obligado a conocer imágenes devocionales pertenecientes a otros entornos fuera de la zona de La Orotava, motivo por el cual ha crecido su conocimiento iconográfico y ha transformado al escultor orotavense en un gran conocedor del amplio repertorio imaginero canario.

El estilo de Ezequiel de León y Domínguez, gran conocedor y admirador de Luján y de Estévez, se ve también condicionado por el momento sociopolítico que le toca vivir desde su juventud, marcado por la herencia de una postguerra, costumbres populares, clima e insularidad, e inmerso además en una sociedad articulada en

pueblos, en los que aún se respira inseguridad, malestar e inquietud. Ezequiel de León y Domínguez es capaz de interpretar el drama más trágico de la humanidad con el expresionismo necesario para hacer vivir una realidad católica.

Se hace difícil intentar acercarnos al lenguaje del Imaginero, si antes no sabemos que significado tienen los códigos que emplea y qué representa, porque las intenciones de éste son múltiples, tanto en la realización de la talla y la policromía como en la práctica de otras artes menores.

En el desarrollo de su vida artística deja ver a través de sus etapas una continua búsqueda de expresión: el gesto, la mirada, el contraposto, los pliegues de los paños, etc., de igual modo que la retórica persuasiva fue utilizada en el Barroco con fines de convencimientos religiosos. Lo de menos es para él pronunciar el discurso teórico, su inquietante preocupación radica en cómo hacerlo visualmente. En las facturas de sus imágenes es tan virtuoso como lo fueron artistas del Renacimiento. Refleja en ellas la preocupación de un pueblo por la vida, la salvación o la muerte.

En la Pasión, son los Crucificados los que reflejan mejor la profesionalidad que ya posee nuestro escultor-imaginero. Por ejemplo, en las diferentes secuencias de la Crucifixión, y sobre todo en los movimientos de Jesús en la Cruz antes de morir, visualmente, en ninguna de ellas está el tema repetido, de esta manera, hasta el paño de pureza es diferente; es como si por el entrelazado del nudo del tejido quisiera comunicar algo a la gente de las diferentes zonas en las que se encuentran ubicados los Cristos. Así, entre otros podemos recrearnos en el CRISTO DE LA BUENA MUERTE en el Cementerio de La Orotava (Villa de Arriba) cuyo comitente es la “Hermandad de la Vera Cruz y Misericordia” de la Parroquia Matríz de Nuestra Sra. de La Concepción de La Orotava. Obra nueva realizada por el escultor en la década de los ochenta. En 1996, realiza la imagen de CRISTO RESUCITADO, obra central del retablo de la Pasión y Resurrección de la Parroquia de Santo Domingo de Guzmán de esta Villa.

Sus procedimientos son aplicables también a las obras que restaura, de este modo, hasta los soportes de los mismos candeleros tienen otro acabado. Ahora es más agradable desvestir algunas de las imágenes restauradas. Las estructuras internas son entablillados y pintados con el medio cuerpo tallado, estucado y policromado, la puntilla a modo de encaje, aparece en el borde del cuello contorneando y simulando el escote de una blusa, a veces también está en el final de las mangas - en las muñecas de las manos - imitando los puños de las mismas. Como podemos apreciar entre otras obras penitenciales existentes en la Iglesia de Santo Domingo de Guzmán de La Orotava, ha realizado Ezequiel de León y Domínguez las restauraciones de las VIRGEN DE DOLORES (Dolorosa) en 1996 y JESÚS DE

NAZARET (Nazarero) en 1997. En este último, realiza el artista orotavense sobre el "soporte cuerpo" un tratamiento analítico de manera global.

En 1998 ejecuta este restaurador sobre la imagen VIRGEN DE DOLORES (Dolorosa) de la Iglesia de San Agustín de La Orotava, una rigurosa limpieza sobre la policromía, devolviendo a la imagen lo que antes era, además de la talla de pelo nuevo y candelero, obra que conocía desde niño.

Últimamente ha realizado Ezequiel de León para el trono de "Jesús de La Oración en el Huerto" la COLUMNA DEL ANGEL, perteneciente a la Iglesia de San Francisco de La Orotava. Este trabajo consistió en modelar tallar y policromar, fuste, nubes, ángeles, y otros detalles, devolviendo a este paso un equilibrio estético que permite apreciar mejor la "Aparición del Ángel en el Huerto".

A modo de resumen, sobre este polifacético artista, no podemos decir que en el desarrollo de sus diferentes etapas hayan sucedido los temas y las técnicas de forma aislada, refiriéndose en una, a las Vírgenes y en otra a los Cristos. Lo que sí podemos señalar es que los temas y el soporte aumentan en calidad, evolucionando técnicamente, sin que por ello podamos caracterizar a una etapa por el procedimiento más empleado, al utilizarlo siempre en la gran mayoría de sus obras nuevas o restauradas.

Resumen

En este trabajo se muestra algunos de los Códigos que marcan la línea de la obra del escultor-imaginero Ezequiel de León y Domínguez, concretamente la policromía de la imagen religiosa. Se expone, en primer lugar y en forma de resumen, las diferentes fases del proceso de una imagen, destacando distintos aspectos, que van desde el modelado a la talla y desde esta a la policromía. Para desarrollar a continuación los tres tipos más importantes de policromía en el oficio del imaginero Ezequiel de León.

Introducción

Se hace difícil intentar acercarnos al lenguaje imaginero, si antes no sabemos que significado tienen los códigos que se emplean y que representan, porque las intenciones del imaginero son múltiples (1). En este sentido, podemos ver, que su quehacer no viene solamente determinado por la escultura y pintura, nuestro autor es además: escultor - carpintero - pintor - dorador - estofador y diseñador de orfebrería y de indumentaria. A Ezequiel de León y Domínguez se le puede ver dentro de su taller , ejerciendo facetas diferentes, con el único objetivo de conseguir una mejor comunicación visual mediante su imagen religiosa, como podremos observar y analizar durante el desarrollo de sus técnicas, tanto en la realización de la talla y policromía como en la práctica de otras Artes menores.

Esquema resumen de las FASES DEL PROCESO DE UNA IMAGEN

1. bocetos
   -bidimensionales (dibujos).
   -tridimensionales (modelados).
2. modelado
   -gran formato
3. vaciado
   -escayola
4. secciones
   -puzzle
5. juntar
6. pegar
7. ensamblar
8. encajar
9. desbastar
10. entallar
11. ahuecar
12. perfilar

POLICROMIA (Fases previas a la misma)

13. pulir
14. aparejar
15. estucar
16. lijar

La policromía es la última fase del proceso de una pieza de imaginería. Las pausas, la observación, una hábil paciencia y sobre todo la seguridad en el tratamiento de los tonos para realizar una piel, un ojo o una boca, sólo lo hace quien tiene gran experiencia en el dibujo y un profundo conocimiento del color. No parece tan sencillo pintar en tres dimensiones. Si preguntamos a Ezequiel de León y Domínguez, si es más difícil tallar que policromar, siempre contesta:

"No sé cual requiere más ciencia, arte y paciencia".

Y en los talleres peninsulares, desde la entrada en el movimiento Barroco, se hacían las obras de imaginería en madera tallada y policromada.

Con el fin de exaltar el naturalismo se consiguieron muy buenos aciertos, logrando en la madera, a pesar de las dificultades que presenta policromar, un volumen, con los mismos efectos que sobre el lienzo: sombras, matizaciones, calidades

pictóricas,...(2). Sabemos que durante los siglos XVII y XVIII, la policromía en las imágenes de Castilla era oscura; es la obra de Gregorio Fernández (1576-1636) la que mejor la representa. Sin embargo la policromía en Andalucía es m s clara y entre otros nos la muestra el granadino Alonso Cano (1601-1667) (3).

Podemos decir que la policromía practicada por el canario orotavense Ezequiel de León entraba cierto parecido con dichas escuelas. Establece, dentro del tratamiento de los tonos de las imágenes, ligeras diferencias. Si observamos a sus crucificados ya muertos, nos recuerdan el gris ceo oscuro de la escuela castellana, aunque el Crucificado (Cristo de la Misericordia), procedente de Andalucía, que concretamente tenemos en la iglesia de La Luz, Los Silos (Tenerife), es de policromía oscura y de un gris verdoso. (V ase anexo, Fig. 1). Si nos fijamos en las vírgenes, ángeles y niños de nuestro imaginero, nos reflejan sus rostros claros, limpios y brillantes como los de las imágenes de Alonso Cano. Las pieles saludables, sonrosadas y transparentes como recién lavadas, las consigue Ezequiel a base de finas capas de pintura cada vez m s claras en los tonos , hasta llegar a la última que es la veladura bruñida (4) (V ase anexo, Fig. 2), unas veces con piedra de gata, con la propia mano o con un trapo, y otras con talco o tripa de cochino. El definitivo toque, -oscuro o claro-, en la fase final de la policromía es el que ayuda a transformar las carnaciones de las imágenes en los diferentes temas iconográficos. (5) (V ase anexo, Figs. 3 y 4).

Si la talla está en condiciones de recibir el aparejo, que varía según la clase de madera y la zona donde vaya a ubicarse, este estar formado con "leo y cera virgen, si es en zonas frías, mientras que en las zonas cálidas, el aparejo que se aplica sobre las maderas de cedro, caoba, ukola, acebiño, tea, roble, castaño,... es un estuco preparado al cien por cien, y con una brocha se dan tantas capas como admita la madera. Si la madera es muy dura, como las clases de viñatigo o barbuzano (ébano canario), lleva un estuco preparado con sulfato cálcico y yeso muerto, que se aglutinar con colas (preferible la de conejo). La preparación del aparejo es fundamental para conseguir una policromía duradera y de cara a posteriores restauraciones. Es de gran interés conocer qué tipo de colas y de sales se han utilizado para la base de una buena carnación, decorado de un vestido o estofado de un manto. Son las colas las encargadas de aglutinar y de adherir el aparejo al soporte de una forma suave y resistente. Es la cola de conejo la menos dura, le sigue en dureza la de carpintero (engrudo) y a continuación el totín. Son estas y en este orden de preferencias las que más usa Ezequiel.

Una vez pulida la pieza tallada está en condiciones de recibir el aparejo que, generalmente, es un estuco preparado con una disolución de cola, aplicándole

alternativamente un pulido de lija suave. El estuco se aplica al soporte cubriendo de una sola vez toda la imagen, luego se procede al lijado y alternando el primer procedimiento con este, siempre que se trate de una imagen de talla vestida. Si es una imagen para vestir se realiza el procedimiento sobre la cabeza y manos de la imagen y sobre el soporte del niño en caso que lo lleve (6). Según sea la policromía de témpera, "leo, al huevo, etc... se aplicar n diferentes tipos de aparejo. También se tiene en cuenta si se va a dorar. La policromía podemos agruparla en:

a) La que lleva oro.

b) La que se hace en colores sin oro.

c) El grupo que pertenece a las carnaciones.

Las técnicas de los dos primeros grupos son las destinadas a la decoración de los pasos, vestidos y mantos de las imágenes y los procedimientos encargados de realzar la piel son los que forman el grupo de las carnaciones.

a) La policromía que lleva oro puede ser sin estofar y en oro estofado: Las técnicas en oro sin estofar son: con oro bruñido y consiste en dejar las superficies en oro limpio, decorando sólo los filos y galones, y pintándolos con "óleo, con temple y a punta de pincel. En las técnicas con oro mate, los dorados son variados pero los más frecuentes son con cera sobre el yeso y luego se graban a modo de esgrafiado sobre la cera, dorando encima a la sisa. Otra técnica es la de dibujar sobre el yeso o sobre la madera con la gubia y dorando encima.

En las técnicas en oro estofado se distinguen las de barbotina y las del estofado simple: El estofado de barbotina es semejante a adornos tallados en la madera o en el yeso con finísimos relieves, haciendo los adornos aparte y pegándolos después a la talla. Entre las im genes de Ezequiel encontramos un ejemplo de este estofado en la imagen de Nuestra Señora de Guadalupe de La Longuera-Toscal (Puerto de la Cruz). Mientras que el estofado simple consiste en pintar colores lisos sobre el oro bruñido y después rayar esta superficie. Ejemplos de este tipo de estofados están reflejados en los mantos de las im ágenes: Ángel de la Oración en el Huerto, Ángeles del Santo Entierro, San Blas, etc.

b) El estofado, en caso de policromar en colores lisos sin oro, se prepara con una disolución de tierras muy finas disueltas en agua, con huevo batido y un poco de vinagre o leche de higuera. La decoración de esta se hace aplicando primero una capa de color claro -(ejemplo: amarillo ocre)-; en segundo lugar una m s oscura como tierra tostada, y se dibuja sobre esta última capa, a modo de esgrafiado. Ejemplo de ello es la imagen de Nuestra Señora del Carmen de Llanito Perera (Icod de los Vinos), que lleva un estofado de "gamuza" (7).

c) Antiguamente todo este trabajo de policromía estaba encomendado a estofadores y doradores, mientras que las carnaciones, partes blandas del cuerpo: cabeza, manos y pies, en una imagen de vestir, y todo el cuerpo completo en el desnudo, se reservaba a pintores. Ezequiel asume todas estas técnicas en su obra, en el dibujo anatómico del ojo, boca, raíz del pelo, uñas; en los cortes y desgarros de las heridas, hilos de sangre, hematomas, huellas de azotes, llagas abiertas y cerradas. Dada esta diversidad de formas anatómicas que nos presenta en los temas iconográfico, la policromía de los detalles es muy amplia.

Sabemos también de este imaginero que le preocupa enormemente guardar la unidad del conjunto escultórico a través de la policromía (8) y que piensa en ella desde los momentos de la talla.

Del mismo modo influye en la vida de la obra de imaginería los materiales y las técnicas a emplear, como la zona de ubicación, factor que preocupa siempre al escultor imaginero. Por eso Ezequiel se interesa en saber cuales son los destinos de sus obras y la clase de culto que recibir n, desde que empieza a seleccionar la madera para los soportes, hasta cuando piensa en el tipo de policromía que ha de aplicar. Nunca es lo mismo una procesión de una imagen religiosa en agosto que en febrero, con días de sol o con lloviznas, porque si la policromía no es lo suficientemente el elástica o rígida no podrá superar los contraste de temperatura, resultando la obra, craquelada o despegada. Por tanto si han de tenerse en cuenta las manifestaciones culturales hacia la imagen, m s precisar el imaginero el lugar en que su obra se encontrar ubicada para siempre. Pues no afecta lo mismo a una escultura que está instalada en una zona del interior del monte, rodeada de vegetación, que una, en la misma costa, donde influyen las frecuentes máreas.

NOTAS

(1) Basta con analizar una de las imágenes que salen en procesión por las calles, para reconocer que el trabajo del escultor-imaginero no se reduce solamente a la talla y policromía; también la parte de carpintería que compone el maniquí y la indumentaria: ropajes, joyas o elementos de orfebrería que adornan a la imagen, constituyen una parcela amplia dentro de su acabado. Es muy frecuente, ver que todos esto oficios son ambiciosamente practicados por este imaginero.

Sánchez Mesa nos da amplia idea de todos los oficios que reúne la labor de imaginería y dice al respecto:..."(Hasta que modo el imaginero busca esa compenetración, ese mutuo apoyo de las diversas artes que intervienen en su obra?..." V. Sánchez (1976), p. 27.

(2) De estos procedimientos pictóricos en la imagen religiosa nos habla Sánchez (1976).

(3) Podemos encontrar las características por las que se distingue la Escuela del Barroco Castellana de la Escuela Andaluza en Martín González (1970). (V. Fig. 1).

(4) Véase la veladura bruñida -piedra de gata- en la imagen de "Nuestra Señora del Carmen", Las Portelas -Buenavista-. (Fig. 2).

(5) Encontramos muestras de los diferentes acabados en policromía en los temas devocionales siguientes: Vírgenes de Candelaria, policromía oscura -tostado gris ceo-; Vírgenes de las Nieves (al estilo de la Virgen de las Nieves del Santuario de La Palma), es de policromía siena tostado; Vírgenes del Carmen, parecen poseer en la policromía una mezcla de color rosa con siena natural y blanco marfil; etc. (V. Figs. 3 y 4).

(6) V. diferentes modelos de estucado; en la imagen de "San Juan Evangelista", San Lázaro, La Laguna, no tiene disuelto ningún tipo de colorante en el estuco; mientras que en la imagen (Fig. 2) si existe un ligero toque de color rosa - derivado de bermelán que parece preparar el rostro con "fondo" de maquillaje.

(7) La palabra "gamuza" es el nombre de un mamífero, de pelo oscuro. la piel de este animal después de adobada queda muy flexible y de color amarillo claro. La relación existente entre el nombre del estofado y su propia técnica se debe a la que hay entre el color amarillo de la piel y el tono amarillo de la base del estofado de la talla. También el color oscuro de la capa sobre la que se esgrafía es de textura suave y recuerda la piel oscura del "gamuza".

(8) Entre la Virgen de las Nieves y el Niño en sus brazos existe una gran correspondencia, como se aprecia en el movimiento escultórico, en la talla y en la policromía. (v. Fig. 2).

BIBLIOGRAFÍA

FRAGA, C.: *Arte Barroco en Canarias*. Interinsular Canaria. Tenerife. 1980.

GOMEZ, M.E.: *La Policromía en la escultura española*. Publicaciones de la Escuela de Artes y Oficios Artísticos. Madrid. pp. 5-35. 1943.

HERNANDEZ, J.: *Esculturas Genovesas en Tenerife.* Archivo Español de Arte, n 7, pp. 377-483. Madrid. 1961.

MARTIN, J.J.: *Historia de la escultura*. Gredos. Madrid. 1970.

MARTINEZ DE LA PEÑA, D.: *El escultor Francisco Alonso de la Raya*.

Anuario de estudios Atlánticos 15, pp. 449-486. Las Palmas - Madrid. 1967.

SANCHEZ MESA, D.: *Técnica de policromía de la escultura granadina*.

Universidad de Granada. Granada. 1976.

CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DESDE EL ENTORNO INFANTIL. BOLONIA

LOCCHIO SE SALTA IL MURO. UNA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN INFANTIL COMUNE REGGIO EMILIA-REGIONE EMILIA ROMANA

Datos históricos y culturales de la experiencia de Regio:

Las escuelas infantiles y ,a partir de 1970, también las guarderías gestionadas por el municipio de Regio Emilia, constituyen desde hace años un tema intensamente vivo, objeto de análisis e investigación, conocida en todo el país, desde hace años, y representan una experiencia que a ritmo ininterrumpido y creciente,, atrae el interés, el estudio y la confrontación, por parte de enseñantes, pedagogos, investigadores y personalidades del mundo de la cultura procedente de diversos países.

La peculiar organización del trabajo, la colegialidad de las tareas docentes, la intensa participación de las familias y de los ciudadanos, la importancia concedida al ambiente y al taller (que ocupa un destacado lugar tanto en las escuelas infantiles como en las guarderías) en el marco de un proyecto que busca la reanimación e integración de todos los lenguajes expresivos, y el largo empeño en la experimentación y la investigación,... son algunos de los rasgos característicos de la experiencia educativa de Regio.

En definitiva, se desea que el niño pueda resolver mediante el lenguaje plástico y a través de diferentes técnicas de expresión en el espacio, es decir, que el niño interprete sobre el plano su marco natural de referencia tridimensional, así como la reversibilidad del proceso.

Dentro de esta corriente de la psicología cognoscitiva que potencia los centros de interés que ofrece el entorno y la actividad inventiva del alumno como elementos que fomentan el desarrollo de la imaginación y de la creatividad cabe destacar las escuelas elementales de Bolonia.

El trabajo de G. Anceschi, (1) cuando “el ojo sigue a una hoja de plátano”, puede ser un buen ejemplo del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la plástica en un ambiente de taller.

El autor parte de una observación del medio que puede rodear a las personas de un entorno cualquiera.

Vemos que este modelo sirve además, para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Creemos que favorece a la construcción del conocimiento,

sobre todo en los más pequeños, porque da prioridad a la realización de actividades donde la experiencia es fundamental para comprender características de los objetos o fenómenos de la realidad.

En definitiva, un método de investigación de este tipo, donde a partir del análisis del entorno puede deducirse características sobre lo que se observa, se convierte en una ayuda dentro del aula de clase porque proporciona mayor facilidad en la adquisición de nuevos conceptos.

A título de ejemplo y tomando como referencia el trabajo de Anceshi, expone unos a continuación una serie de actividades a realizar que tienen su punto de origen en la observación y explica lo que sucede ... “CUANDO EL NIÑO SIGUE A UNA HOJA DE PLÁTANO” :

El niño y el árbol, encuentro y presentación, el plátano al sol, bajo la lluvia, entre la niebla. Anatomía de un acercamiento, una parte del viaje, los niños y las hojas. Coloquios y gestos tiernos, textura de la tierra. La sequedad como acontecimiento en la historia de la hoja. La sequedad como cualidad de la hoja que a través de específicas relaciones conceptuales, simbólicas, emocionales, selecciona técnicas y modalidades representativas. Textura de la luz. Todo crece y cambia. Simetrías de la hoja. El esqueleto de la hoja. La hoja reconstruida en el espacio. El esqueleto copiado. La hoja en sus sonidos. Realidad y falsificación de la hoja. Mímesis del entorno. Hoja y metáforas. Metáforas tiernas. Hoja entre figura y fondo. La hoja y los engaños. Metamorfósis múltiple y pantomima para niños y hojas.

Donde observamos la multiplicidad de posibilidades que se dan para trabajar la figuración gráfico-plástica desde este ambiente de taller.

Escuelas infantiles de Reggio (Bolonia). Bases para el desarrollo de un modelo de Enseñanza y Aprendizaje de la Educación a través del medio artístico y natural contiene apuntes para una teoría pedagógica de la visión de procesos de manifestaciones artísticas realizados durante la infancia y la adolescencia.

El nivel de desarrollo cognitivo del niño determina la selección de las informaciones y la calidad de la exploración perceptiva; pero es, precisamente la calidad de la exploración perceptiva lo que suministra, a su vez, los elementos de desarrollo de la actividad cognitiva.

El ojo y la mente del niño demandan ayuda para captar la persistencia y el cambio de las cosas y para descubrir el significado de las relaciones nuevas.

La percepción se convierte inmediatamente en una relación. La capacidad de retener una imagen es al mismo tiempo la capacidad de tener presente una red de relaciones (relaciones de identidad, equivalencia, clasificación, orden, causa, simetría,

equilibrio, etc.). Las relaciones, en realidad, son problemas. Todo problema y toda percepción no constituyen sino una hipótesis provisional.

La cuestión de sí las cosas son o no lo que nos parecen ser es un dilema para el arte y para la ciencia; más también para el niño.

El niño tiene que sentir que, por su parte, frente al objeto, posee la lucidez y libertad plenas para percibirlo y representarlo, en cualquier ocasión, sustitución, interferencia y transgresión, así como para recuperarlo, por medio de los lenguajes y las formas que él desee.

La educación visual -integrada y reforzada por análogos procesos en el resto de los aparatos sensoriales- debe concebirse como uno de los instrumentos y objetivos culturales que hay que incluir de modo permanente, y desde la infancia, en el proyecto educativo y en su didáctica de experiencia e investigación.

Una buena educación visual colabora no sólo a la superación de una dependencia y pasividad perceptiva (fenómeno ampliamente difundido), sino, además, a la formación de un pensamiento ágil y productivo, racional e imaginativo, acompañado de una fecunda sensibilidad sentimental y emotiva.

LAS RAZONES DE LA EXPOSICIÓN

Precedida de una muy afortunada experiencia por tierras de Suecia y redefinida y ampliada sucesivamente, esta exposición, nacida de las ideas y experiencias de las escuelas infantiles municipales de Reggio Emilia, se apresta a un nuevo y más complejo itinerario, que auguramos igualmente rico y fecundo.

La exposición, como investigación dirigida en buena medida a iluminar las situaciones y los procesos de expresión, identificación y comunicación, se presenta por sí misma como un acto de comunicación que espera y solicita intervenciones y respuesta.

Al promoverla, la Administración Municipal de Reggio no pretende proponer un modelo acabado (modelo que, por su parte, sería vano buscarlo en los procesos que aquí se documentan) sino que, dejando para otra ocasión el balance retrospectivo de una actividad que dura ya dos décadas, insiste sobre su dimensión de futuro, señalando un horizonte bajo el que todavía queda mucho por hacer y por comprender. Es en esta dimensión de perspectiva hacía el futuro en la que una gestión democrática (por su naturaleza, en consecuencia, siempre abierta) de las tareas administrativas puede coincidir con un diseño pedagógico hasta la plena identificación.

Si se tratara de un “método”, en el sentido estricto, codificado y prescriptivo del término, sería cuestión de tomar distancias y de adoptarlo solo instrumentalmente y con reservas, Más la promoción del bienestar y de la autonomía del niño, la confianza

en sus recursos y la atención al tratamiento integral de la experiencia infantil marcan una estrecha conexión de finalidades entre la temática pedagógica en torno a la cual gira la exposición y el proyecto político que la ciudad de Reggio tiende a llevar a cabo con el concurso de voces diferentes.

Estas son las propuestas educativas que posteriormente se convirtieron en conceptos a desarrollar en las aulas de Reggio Emilia, cuyos resultados se expusieron en coordinados paneles:

"**Derecho al ambiente"**

Parece un hecho indudable que la escuela debe tener derecho a su propio ambiente, a su propia arquitectura, a su propia conceptualización y asignación de finalidades, a espacios, formas y funciones…ANDREA BRANZ.

"Procedimiento para la transición de un león a otro"

Acercarse a un gigantesco león de piedra que está sobre la escalinata de una iglesia, en una plaza de la ciudad, inmóvil e inofensivo, allí, desde siglos, entre puestos de verduras y de telas, representa para los niños un encuentro cuyos contornos perceptivos, emocionales, lógicos e históricos han de ser todos ellos objeto de una recomposición….CLOTILDE PONTE CORVO.

"El aire del rostro"

El placer de contemplarse a sí mismo y la propia imagen es viejo y hunden sus raíces en la mitología, en todas las literaturas, en las fábulas y en las interpretaciones psicoanalíticas.

Pero, en este caso, cabría decir que el placer es como renovado, normalizado, lanzado al juego del eco entre las imágenes del espejo y el reenvio incesante de los niños…CESARE MUSSATTI.

"La inteligencia en el charco"

Por una pedagogía de la transgresión. EGLE BECCHI.

"Cómo una hoja crece en manos de niños y adultos"

Al margen de la hoja de plátano. GIOVANNI ANCESCHI

“Transaciones en libertad”

La máscara y el monje, problemas de identidad. ARTURO CARLO QUINTAVALLE.

“Ir a caballo”

“Cavalquería”: jugando con las palabras. TULLIO DE MAURO.

“**Cuando dos versatilidades se encuentran”**

De estos juegos emergen dos extremos de relieve. Son cosas en realidad viejas como el mundo: la versatilidad de los niños y la versatilidad de los objetos. FRANCESCO TONUCCI.

“El viaje a través de la luz”.

También la luz, este “mar radiante” que llena la realidad, permite la visión y sanciona la existencia de las cosas, de las formas, de las distancias de los colores, corre el peligro, por paradójico que parezca, de resultar invisible al niño. GUIDO PETTER.

“Cuatro reglas para una buena discusión”

¿ Qué tiene que ver un pajarito de papel pegado al cristal de la ventana con el pajarito-sombra sobre el suelo?… Variaciones sobre el color… CORRADO COSTA.

“**Luz, color. Herejía”**

No es herejía preguntarnos hasta qué punto la luz y el color son cuerpos extraños a la información, al conocimiento, a la sensibilidad, al uso, al goce de la cultura común.

Hay niños que incluso de mayores siguen creyendo que los colores materializados como cosas sin relaciones con la luz se distinguen entre sí porque tienen nombres diferentes o se obtienen de lapiceros distintos…YURI LIJUBIMOV.

“El ambiente”

La música, que en la composición viene a constituir una especie de estructura sonora de ambiente, no representa ciertamente una “configurante” estructural; se limita, por tanto, a hacer de banda sonora…ARMANDO GENTILLUCCI

Estas fueron pautas completamente nuevas para la época, que rompían de raíz con las bases anteriores.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV.: *Lócchio se salta il muro.* Comune di Reggio Emilia y Centro Cultural de la Villa de Madrid. 1987.

LAS ALFOMBRAS DEL CORPUS CHRISTI: DATOS SOBRE SU HISTORIA Y PROCESO DE UN DISEÑO PARA LA EDUCACIÓN PLÁSTICA ([4])

En el trabajo se trata el tema de las alfombras tradicionales de Canarias desde dos perspectivas diferentes. La histórica, donde se ofrece un análisis de la procedencia y supervivencia de las alfombras del "Corpus Christi" en el ámbito tinerfeño dando a conocer su arraigo en los pueblos del Archipiélago y más concretamente en la isla de Tenerife. Y la didáctica, donde se proponen procedimientos de instrumentalización de estas tradiciones y manifestaciones populares en el terreno educativo, para hacer con ellas desarrollos de una educación plástica coherente y entroncada con el medio escolar.

En este trabajo se abordan las alfombras tradicionales de Canarias desde dos perspectivas diferentes. En la primera se ofrece un análisis de la procedencia y supervivencia de las alfombras del "Corpus Christi" en el ámbito tinerfeño dando a conocer su arraigo en los pueblos del Archipiélago y más concretamente en la isla de Tenerife. En la segunda se proponen procedimientos de instrumentalización de estas tradiciones y manifestaciones populares en el terreno educativo, para hacer con ellas desarrollos de una educación plástica coherente y entroncada con el medio escolar.

En las Islas Canarias la presencia de elementos vegetales empleados con fines ornamentales, en momentos de fiesta, se remonta a la época más antigua de su historia. Los viejos guanches, como recoge el Dr. Juan Bethencourt Alfonso (1847-1913) en su obra, aún inédita, La Historia del Pueblo Guanche, acostumbran a ornar los lugares festivos con ramaje y flores.

La costumbre ha pervivido hasta la actualidad, máxime en los pueblos del campo isleño, llegando a alcanzar cotas de alta notoriedad en algunos casos, tal como sucede en la fiesta principal del El Amparo (Icod de los Vinos, Tenerife). En dicha festividad, celebrada el día 5 de agosto en honor de la Virgen del Amparo, se perfuma y adorna el espacio del regocijo con productos naturales y del campo: respectivamente, poleo, rama de laurisilva y palma que se van a buscar a los diferentes pisos vegetales, y cestos de frutas y bollos ("letras y machangos") hechos

[4] GUERRA, J.I. y LORENZO, M.J.: Las alfombras del "Corpus Christi: Datos sobre su historia y proceso de un diseño para la Educación Plástica. Comunicación en *Congreso de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona*. Barcelona. 1991.

con harina cocida. Estos últimos - y parte de los vegetales recopilados- se disponen en el que constituye el punto central de la fiesta: la Media Naranja o pórtico de la iglesia, donde se toca y baila el Tajaraste, danza de origen guanche.

También en el Amparo ha prevalecido la disponibilidad horizontal de productos vegetales (flores y hojas, principalmente),los cuales se esparcen en determinados lugares del trayecto procesional, en ocasiones los mismos donde se declaman loas o lobas a la Virgen. Lo mismo acaece en gran cantidad de pueblos. Se trata, sin duda alguna, de las alfombras más antiguas hechas en Canarias. A veces se usaban pétalos de determinadas flores (rosas, claveles, geranios...); en otras ocasiones hemos visto mezclar a aquellas con hojas de determinadas especies (brezo...). Conforman superficies rectangulares cuyas dimensiones no suelen sobrepasar los 5 metros de longitud y 2 de anchura.

En las antiguas Ordenanzas de Tenerife, dictadas con posterioridad a la conquista de la isla (1946), se alude a ellas, en relación con la festividad del Corpus, aconsejando a los vecinos de las calles donde transitaba el cortejo procesional (el hecho se refiere a La Laguna, por entonces capital de Tenerife y población más notoria) que las tuvieran "barridas, i rregadas sus pertenencias, y entapicadas, y enramadas y con perfumes...".

Así fueron las alfombras florales que hubo en Tenerife hasta casi mediados del pasado siglo. En 1846 -al parecer con la intención de darle realce a la fiesta del Corpus Christi en La Orotava- se confección" la primera composición en la que aparecían figuras formales. La del año siguiente - trazada con "gris" sobre el suelo empedrado de la calle de Los Jesuitas- mostraba motivos geométricos de signo vegetal, los cuales fueron rellenos con pétalos de rosas, geranios... En el tapiz de 1849 figuraban dos palomas enmarcadas por otros adornos. La que se hizo en 1851 ocupaba ya todo el ancho de la calle - norma que actualmente está muy generalizada- y se recurrió al empleo de breo refinado y "tostado" en diversas tonalidades, material de enormes posibilidades en lo que a sombreado se refiere.

Las indicadas alfombras -de influencia italiana- fueron obra de la familia Monteverde, cuyos miembros las elaboraban a la sombra de la fachada de su propio domicilio. Después del año indicado, otras grandes casas ubicadas en el trayecto procesional imitaron el ejemplo de los Monteverde. Dicho recorrido - enmarcado por las viviendas pertenecientes a las familias más poderosas de La Orotava- circundaba el rectángulo de la iglesia más señera de la indicada población, dedicada a la Purísima Concepción.

Las alfombras de La Orotava (corridos de motivos geométricos y alfombras propiamente dichas) nacieron como símbolo de homenaje y pleitesía de los señores de La Orotava al Divino y Gran Señor de los Señores. Ello y el escenario donde tienen lugar - la festividad del Corpus- ayudan a entender su fuerte impronta sacrosanta. Tan sólo se han humanizado en determinados momentos, correspondientes a pocas de ampliación de libertades: los últimos años y los de la Segunda República española: en uno de ellos, el alfombrista Norberto Perera Hernández, escogió como tema principal el de la planta el céntrica del Valle, cuya luz alumbró los hogares y permitió escuchar la radio.

Dicha alfombra fue elaborada en la Plaza del Ayuntamiento con tierras de colores recogidas en las Cañadas del Teíde. Ambas innovaciones las heredó Perera Hernández de su maestro, el destacado dibujante, pintor y alfombrista, D. Felipe Machado Benitez de Lugo, quien vivió entre 1836 y 1930. En la actualidad la conocida y renombrada alfombra de la Villa de la Orotava es diseñada y confeccionada por el escultor-imaginero Ezequiel de León y Domínguez, natural y vecino de esta villa tinerfeña.

Esa es la génesis moderna de la festividad artístico religiosa que ha afamado, más allá de los mares de las Islas, a la Villa de La Orotava. Manifestación que más tarde se prolongaría, con los mismos u otros materiales (aserrín, plástico, sal...), por otras poblaciones de Tenerife (La Laguna, Tacoronte, Puerto de la Cruz...)

El tema es amplio. Digno de estudio, de protección y de fomento. Poco se ha publicado, aunque nada acerca de la trastienda, es decir, de esas labores - monótonas y silenciosas- que han llevado a cabo una importante cantidad de personas, más alejadas con respecto a los privilegios de la fama y el lucimiento. A ellas vamos a dedicarles considerable espacio. Se trata de los hombres que pican y cromatizan el brezo, de las mujeres que separan los pétalos florales, de los ayudantes - jóvenes y no tanto- de los maestros alfombristas... Con su aporte se bordan con pétalos vegetales, puntual y anualmente, las recias y señoriales calles del casco antiguo de la Orotava, y se hace revivir el tríptico de la Plaza principal, coloreado con las lucientes y brillantes tierras del Teide.

En esta segunda parte comentamos las experiencias llevadas a cabo con alumnos de y de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de sobre estas manifestaciones artísticas populares de construcción de alfombras, tan arraigadas en nuestro medio. Preocupados por una educación a través del Arte y entendiendo que la integración del niño en la sociedad Canaria y en la cultura a la

que pertenece no puede olvidar su condición de individuo social, intentamos buscar desde la plástica fórmulas que los comprometa con el medio que les rodea.

Hacer una "plástica" fuera del aula es muy estimulante tanto para los pequeños como para los mayores. La participación en la calle donde intervienen como otros ciudadanos, significa para ellos ponerse en contacto con unas vivencias que por sus peculiaridades no se darían en las aulas.

La elaboración de alfombras del "Corpus" se llevaron a cabo, en un primer momento, con alumnos de del Colegio Público "La Verdellada" de La Laguna, durante los cursos 1985-86 y 86-87. Resultó ser, por aquel entonces, un objetivo esencial para el colegio al que pertenecía este grupo de alumnos. Esta actividad plástica se convirtió en un centro de interés en torno al cual se puso en marcha un aula taller de plástica, que más tarde se constituyó en una sección departamental desde donde se coordinaron la educación plástica a impartir en los diferentes niveles de cada ciclo y en preescolar. Con esta iniciativa se puso en marcha, por primera vez, unos programas de enseñanza de la EXPRESIÓN PLÁSTICA que involucraron a profesores y alumnos. Prolongándose esta inquietud a padres y antiguos alumnos del barrio donde se encuentra inmerso el colegio.

Durante el curso 1988-89 se trasladó la experiencia a la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de La Laguna, realizándose con alumnos de las especialidades de Ciencias Humanas y de Lengua e Idioma Moderno, con el objetivo de iniciar al futuro maestro en una actividad de educación plástica de gran contenido artístico e histórico que le ayudase a conectar con manifestaciones y costumbres populares que le servirán para acercarse más al medio que rodea a sus futuros alumnos.

La confección de la primera alfombra en 1986 se realizó a base de materiales artificiales recogidos del entorno del alumno y seleccionados por ellos mismo: papel (de revistas, de seda, de periódicos, de platinas, etc.), cartón, cartulinas, cajas, tapones, recortes de tela, etc. Todo ello reconvertido en elementos plásticos que favorecieran expresivamente la composición del tapiz. La segunda en 1987 se llevó a cabo con materiales naturales: arenas, semillas secas y verdes, hojas de plantas, sal teñida, flores, cortezas secas de árboles, cortezas secas de naranja picada, ramas secas de dátiles, cáscaras de huevos, etc. Y la tercera en 1989 se confeccionó con mármol blanco molido y teñido con tintes de tierras naturales y artificiales.

Las tres alfombras se desarrollaron con una metodología similar. En un primer momento se realizó la composición de bocetos de libre expresión, orientados hacia la realización de un mural de expresión plástica sobre el pavimento

del asfalto. Los materiales y coloridos a emplear se debieron tener muy presente, así como los aspectos climatológicos que podían interferir negativamente en los materiales empleados. La realización de estos bocetos fue el primer contacto teórico que hacía el alumno con la composición plástica en términos de expresión figurativa abstracta o real y sobre el uso del material con las técnicas de reciclaje, para adecuar los pigmentos del tapiz bocetado con los materiales elegidos. Por ejemplo, en la primera alfombra se usa muy pocos procedimientos de tinte o de coloración, sin embargo, se consigue una gran variedad de tonos y matices mediante la clasificación y selección de estos materiales. Los alumnos se implican también en las técnicas necesarias para la reconversión de los materiales, tales como plegar un papel de periódico, encolar telas, realizar pequeños círculos de platina, realizar guirnaldas de cartulina, etc.

Terminada la fase de los bocetos, estos se exponían en aulas o espacios comunes del centro donde todos los alumnos podían acceder con sus observaciones a una selección de los más significativos para llevar a cabo el dibujo definitivo de la composición plástica de la alfombra.

En el Colegio se realizaba el diseño sobre papel "kraft" en dimensiones reales. Este se extendía en el suelo para ir comprobando en él, el acabado de algunos elementos plásticos o la cantidad de materiales que se necesitaban. Este sistema fue eficaz para realizar un cálculo aproximado de los colores por espacio a colorear. Terminada la clasificación de materiales y elaborados técnicamente se pasa a realizar el trabajo sobre el pavimento de la calle. Este boceto de dimensiones reales 7x12 metros se pega sobre el asfalto con colas de empapelar, quedando listo para su confección, ya sea adhiriendo diferentes materiales plásticos, colocando tierras, flores, semillas, etc.

Lográndose el acabado final mediante un paciente y minucioso trabajo.

La exposición de las tres primeras alfombras se realizaron en la calle "Carrera" situada en el lateral izquierdo del pórtico principal de la Catedral (Iglesia de Nuestra Señora de los Remedios) de La Laguna. La cuarta alfombra (1991) está en fase de elaboración con los alumnos del primer nivel de Ciencias Humanas y está diseñada para ser confeccionada con sal teñida y se ubicar en los alrededores de la Iglesia de la Concepción de Santa cruz de Tenerife

Esta comunicación se completa con una muestra de los elementos plásticos de las composiciones, que serán expuestos en cuatro paneles diferentes, y que corresponde a cada uno de los modelos de alfombras respectivamente, así como un anexo donde se recogen los dibujos y las fotografías del proceso. La exposición se apoyará en material audiovisual.

BIBLIOGRAFIA

AZCARATE, J. M: y otros.: C*anarias.* Col. Tierras de España. Publicaciones de la fundación Juan March. Ed. Noguer, San Sebastián. 1984.

BISQUERT, A.: L*as artes plasticas en la escuela*. M.E.C.:Instituto Nacional de Ciencias de la Educación. Madrid. 1977.

LORENZO, M.: *Las fiestas del amparo*. Ed. Colectivo Cultural del Valle de Tahoro. La Laguna. Tenerife. 1989.

RODRIGUEZ, M.: *La Orotava y sus fiestas. Noticias* para *su historia* Ed. Excelentisimo Ayuntamiento de la Orotava. Tenerife. 1981.

PATRIMONIO HISTÓRICO ARTÍSTICO DE LA LAGUNA ([5])

El presente trabajo tiene por objeto iniciar una experiencia educativa y didáctica orientada a la sensibilización de la población escolar y general en relación con los valores patrimoniales existentes en el término municipal de La Laguna. En este sentidos los objetivos generales que se persiguen son, entre otros, los siguientes:

a) Desarrollar en el alumno la capacidad de observación.
b) Fomentar el conocimiento de nuestro patrimonio histórico - artístico.
c) Fomentar la sensibilidad general por la protección conservación y defensa de los valores patrimoniales.
d) Situar el ámbito concreto del patrimonio histórico - artístico en el marco más amplio del entorno medioambiental (natural y cultural).
e) Reconocer la utilidad del patrimonio histórico - artístico como vehículo indispensable para el conocimiento de nuestra historia y, por tantos para el tratamiento didáctico de las Ciencias Sociales.
f) Reconocer la utilidad del patrimonio histórico - artístico como vehículo para el aprendizaje de técnicas de perspectivas dibujo y representación gráfica.
g) Elaborar unas fichas didácticas sobre el patrimonio histórico artístico de la ciudad de La Laguna, capaces de servir de soporte a las táreas educativas en los niveles iniciales de la educación Secundaria obligatoria.
h) Elaborar unas rutas o itinerarios didácticas que integren diferentes lugares patrimoniales en función de su interés artísticos históricos plástico (dibujo y perspectiva), etc.

CENTRO DE INTERÉS. Recorrido histórico-artístico del patrimonio arquitectónico de la ciudad de La Laguna.

ELEMENTOS FORMALES. Técnicas para la representación de la expresión visual y plástica.

[5] GUERRA, J.I. y Otros: Proyecto didáctico: el patrimonio histórico-artístico de La Laguna. En *Actas del Primer congreso Internacional: Rehabilitación del patrimonio arquitectónico y edificación.* Nuevas gráficas: La Laguna. Tomo II. Pp. 76-84. 1992.

REALIZADO por el Alumnado Universitario en formación de las especialidades de Ciencias y de Filología e idioma moderno de la Escuela Universitaria Formación de profesorado de La Laguna durante el curso 1991-92.

OBJETIVOS

- Desarrollar en el alumno la capacidad de observación.
- Fomentar el conocimiento de nuestro patrimonio histórico-artístico.
- Situar el ámbito concreto del patrimonio en el marco más amplio del entorno medioambiental, natural y cultural.
- Reconocer la utilidad del patrimonio histórico-artístico como vehículo para el aprendizaje de técnicas de perspectivas, dibujo y representación gráfica

A partir de los resultados obtenidos se elaboraron unas fichas didácticas sobre el patrimonio histórico-artístico de la ciudad de La Laguna, capaces de servir de soporte a las tareas educativas.

También se planteó la necesidad de elaborar unas rutas o itinerarios didácticos que integren distintos lugares patrimoniales en función de su interés artístico, histórico y plástico. Con esto se pretende que se programen actividades donde se facilite alcanzar niveles de percepción visual y de percepción conceptual. Todo definido en un marco de: “saber ver y saber hacer”.

La creciente sensibilidad de la opinión pública ante los problemas suscitados por la conservación del entornas entendido éste en un sentido integral (natural y cultural), ha convertido el patrimonio histórico - artístico de nuestras ciudades en un elemento que reafirma paulatinamente su protagonismo en el marco general de la gestión y la actividad ciudadana.

La conservación, restauración o rehabilitación de la herencia de nuestro pasado más o menos inmediato (arquitecturas esculturas, pinturas, artesanía, etc.),así como su investigación y difusión, constituyen, en sumas manifestaciones indudables de una progresiva toma de conciencia que contribuye a definir la identidad de un colectivo humano. Es ésta una tarea en la que se hallan empeñados organizaciones profesionales, sectores ciudadanos y estamentos de la administración, lo que constituyes en sí mismo, una invitación y un desafío que debe comprometer el esfuerzo y la aportación particular del colectivo docente.

En este sentido la utilidad didáctica del patrimonio histórico - artístico de la ciudad de La Laguna ha sido apenas aprovechadas ofreciendo una variada gama de centros y objetos de interés entre los que cabe destacar edificios monumentales, plazas, rincones urbanos, monumentos, callejera históricos itinerarios artísticos, obras

y proyectos de rehabilitación, estudios de detalles arquitectónicos, etc. Toda una amplia serie de posibilidades que puede ser estudiada desde distintos enfoques disciplinares. Asís la enseñanza de las ciencias sociales (la historia, la geografía Urbanas el artes etc.) y el aprendizaje de conceptos y técnicas propias del campo del dibujo Y la EXPRESIÓN PLÁSTICA son áreas en las que el aprovechamiento de los recursos proporcionados por el patrimonio histórico artístico de nuestras ciudades reviste una gran importancia didáctica.

ASPECTOS DIDACTICOS DEL AREA DE EXPRESION VISUAL Y PLASTICA.

En torno a las orientaciones propuestas por el MEC. a través del Diseño Curricular Base (1989), en lo que corresponde a los contenidos de la Expresión Visual y Plástica de la Etapa Secundaria que dice: "Los contenidos en esta etapa se organizan precisamente alrededor de dos líneas mencionadas: saber ver y saber hacer ..." Proponemos un grupo de actividades en las que se pretenden alcanzar los niveles de percepción visual y el de la percepción conceptual.

"El primero de los niveles, el de la percepción visual, supones sin dudas un proceso cognoscitivo complejos pero representa la primera aproximación del espectador a la obra plásticas tan como es percibida por la visión. En esta percepción, de todas formas intervienen procesos de análisis formal, tales como la apreciación comparativa del tamaño (proporción), la textura del material utilizados la estructura o el color.

Un nivel superior del saber ver consiste en la comprensión conceptual. Esta implica una organización sistemática de los primeros análisis, antes citados, y consiste en análisis más formales de las obras plásticas, comparadas entre sí, categorizadas en función de la sintaxis que organiza sus elementos y del estilo en que se encuadran, y finalmente apreciadas en distintos niveles de calidad artísticas si hubiere lugar.

La educación de cierta sensibilidad artística plástica puede proceder de la educación en otras áreas, pero principalmente ha de venir del trabajo en esta área. Para ese fin es conveniente un cierto acercamiento a las Bellas Artes en el sentido tradicional del término. Las obras clásicas son excelentes educadoras de esa sensibilidad. Esta propuesta de incorporación de las Bellas Artes a la Educación Secundaria puede aparecer contraria a la propuesta inicial, hecha anteriormente, de tomar como punto de partida del área el entorno cotidiano visual y plástico de los alumnos. Sin embargo, no hay tal contradicción. Se tratas precisamente, de ampliar el concepto tradicional de lo artístico., comprender que su campo trasciende al de las Bellas Artes en sentido convencional, y que alcanza a objetos e imágenes de nuestro entorno diario. Por otra partes se puede intentar que las Bellas Artes., en el sentido

mencionados comiencen a ser, cada vez más, elementos que configuren nuestro hábitat cotidiano.

La otra línea de desarrollo del currículo, relativa al saber hacer, tiene también dos polos de actividad: el de la representación y el de la instrumentación plástica. La representación se extiende a través de un amplio espectro de posibilidades, que van desde la representación más objetiva (fotográfica), hasta la más libre expresión, que implica transformaciones radicales del objeto o idea de referencia. La creación plástica ha utilizado con más frecuencia la representación objetiva y, por ello, convendrá poner en ella mayor énfasis en cualquier proyecto curricular. En orden a la representación, en todo casos habrá que atender con igual cuidado a los aspectos conceptuales y los procedimentales. Para el alumno es tan importante poseer algunos conocimientos elementales de la teoría de los colores, como las técnicas rudimentarias de pintura sobre distintos materiales.

Un segundo ámbito de actuación relativo al saber hacer se refiere a cierto conocimiento o dominio de los procedimientos y técnicas instrumentales. Para cualquier género de expresión se requiere un cierto grado de destreza". Los niveles de actividades deben realizarse de modo correlativo aunque esto no significa que alguno de los alumnos no sea capaz de realizar una cualquiera si antes no ha resuelto las que preceden.

ACTIVIDADES

En la calle frente al inmueble:

1º NIVEL

a) Llevar al grupo de alumnos a un determinado inmueble y sin más conocimientos técnicos sino los que ellos intuyen ya sea de forma objetiva o intuitiva, hacer un dibujo - boceto de un aspecto del inmueble.

b) Realizar un dibujo que recoja el aspecto global del edificio.

Ambos ejercicios extraídos del natural tal y como los alumnos sientan lo percibido y puedan representarlo.

Ejercicio (a). Se da al alumno una percepción gráfica lineal. Existe una aproximación a un determinado detalle. Se debe aprovechar este momento para introducir al alumno en las "tintas planas D texturadas" mediante los diferentes tipos de calco.

Ejercicio (b). El alumno se presenta con un modo nuevo de representación. Aparición de la perspectiva lineal, representada también mediante el uso del color teniendo en Cuenta la escala de colores. con sus matices

En el aula - taller:

2º NIVEL

Introducir al niño en un análisis sobre el inmueble apoyado por material audiovisual

Fotográfico y con ayuda del profesor analizar los aspectos plásticos del mismo inmueble.

Transcribir el dibujo - boceto realizado en la calle a papel pautado de 6-7 mm. aproximadamente.

3º NIVEL

a) Realización de un análisis conceptual mediante el estudio lineal y elemental de formas geométricas perpendiculares, paralelas curvas, contracurvas y experimentar que estructuras bi o tridimensionales se pueden realizar.

b) Corresponde aquí llevar el ejercicio del punto (b) del 12 NIVEL (Aproximación global del edificio) a un sistema de representación que integra la perspectiva caballera, cónica frontal a cónica oblicua de la forma más elemental rescindiendo de medidas métricas. Sustituyendo éstas por una escala de proporción tanto en las líneas horizontales como verticales que vienen a complementarse ayudado por conceptos de encaje y proporción.

4º NIVEL

a) Realización de collages partiendo de un reciclaje de papel o de las propias texturas del inmueble elaboradas por el sistema de calco-frotación con diversos soportes y materiales.

b) Paralelamente debe realizarse una Interpretación tridimensional del tema estudiado con una manipulación de materiales que proporcione la construcción lineal Y volumétrica del inmueble.

Estos ejercicios se llevarán a cabo por grandes equipos de trabajo (de 10 a 15 alumnos por grupo) donde es MUY importante lo que cada uno aporte.

ASPECTOS DIDACTICOS DEL AREA DE GEOGRAFIA, HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES.

En el nuevo curriculum elaborado por el MEC. para la Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años) se concede una gran importancia a la conservación y valoración del patrimonio, hasta el punto de considerarla Lino de los objetivos generales a alcanzar durante el citado periodo académico. Así se recoge en la propuesta de Diseño Curricular Base elaborada por el MEC, para el cual "la conservación y valoración del patrimonio es otra de las actitudes básicas en el área que aparece recogida en los Objetivos Generales. El término patrimonio se entiende en su acepción más amplia y, contextualizado en cada Bloques se entenderá en unos

como patrimonio natural y medioambiental, en otros como patrimonio histórico (restos materiales instituciones, tradiciones, etc.), y en otros, Como patrimonio artísticos cultural e instituciones."

La variedad y riqueza del patrimonio histórico de la ciudad de La Lagunas capital de Tenerife durante los siglos XVI - XVIII, resulta especialmente notoria en el campo de la arquitecturas al tiempo que otras manifestaciones artísticas como la pintura y la escultura presentan una singular importancia. La conservación de edificios religiosas, particulares y de gobiernos cuya historia se remonta al siglo XVI, permite aprovechar el conjunto patrimonial de La Laguna como centro de interés para iniciar a los alumnos en el conocimiento de la historia de Canarias, dedicando una atención especial al pasado de la ciudad. Se asocian así a cada uno de los edificios aquellos aspectos históricos con los que guardan alguna relación (Alhóndiga - agricultura de autoconsumo, Palacio Salazar - nobleza isleña, etc.). Esta vinculación plantea algunos problemas sobre la ordenación de los inmuebles y los contenidos históricos, pues, al tiempo que ha de elaborarse una selección de edificios representativos del patrimonio de la ciudad, debe ofrecerse también una visión general y adaptada al nivel de la Educación Secundaria Obligatoria de la historia de Canarias.

En cualquier caso, el objetivo final de este proyecto, esto es, la elaboración de unas fichas didácticas para profesores y alumnos, se concreta en la presentación de itinerarios que ofrezcan visiones parciales, aunque complementarias. del patrimonio de la ciudad y/o de la historia de Canarias. En este sentido" las posibilidades son MUY amplias, pues pueden elaborarse itinerarios integrados Dar edificios religiosos, inmuebles del siglo XVIII, tipologías arquitectónicas, etc. . cuya elección dependerá de los objetivos y necesidades planteadas por cada profesor y sus alumnos.

CONTENIDOS GENERALES

Ermita de San Miguel

Localización: Plaza del Adelantado.

Indica: Aspectos histórico artísticos. La conquista de Tenerife. Poblamiento inicial de Tenerife. Origen y trazado urbano de La Laguna. Las ermitas y capillas de La Laguna. Apéndice' El Adelantado Alonso Fdez. de Lugo. Textos y actividades.

Casa de Lercaro

Localización: Calle de San Agustín, nº 22.

Indica: Aspectos histórico artísticos. El comercio canario en el siglo XVI. El cultivo del azúcar. Canarias y América. El renacimiento en las Islas Canarias. Apéndice: Los genoveses en Canarias. Textos y actividades.

Casa del Corregidor

Localización: Calle de la Carrera, nº 1.

Indica: Aspectos histórico artísticos. El antiguo Cabildo de Tenerife. La Audiencia. El Cabildo de Tenerife. Apéndice: Los Aytos. Constitucionales. Textos y actividades.

Iglesia de la Concepción

Localización: Plaza del Doctor Olivera.

Indica: Aspectos histórico artísticos. La Iglesia en el siglo XVI. La religiosidad popular. La Iglesia y el arte. Apéndice: La evangelización de Tenerife. Textos y actividades.

Convento de Santo Domingo - Convento de San Agustín

Localización: Calle de Santo Domingo, nº 9. Calle de San Agustín, nº 48.

Indica: Aspectos histórico artísticos. La cultura en Canarias durante el siglo XVI. La orden de Santo Domingo. Apéndice: El pintor Mariano de Cossio. Textos y actividades.

Hospital de Dolores

Localización: Calle de San Agustín, nº 40.

Indica: Aspectos históricos artísticos. Los hospitales en el Antiguo Régimen. La sociedad durante el siglo XVI. Las clases populares. Apéndice: El Hermano Pedro y los Bethlemitas. Textos y actividades.

Convento de las Catalinas - Convento de las Claras

Localización: Plaza del Adelantado. C. Ernesto Ascanio y León Huertas nº 2.

Indica: Aspectos histórico artísticos. La Iglesia en el siglo XVII y XVIII. La órdenes religiosas. La Inquisición.

Apéndice: La conventos. Textos y actividades.

Casa de Ossuna - Casa Biqot - Casa Van De Valle

Localización: Calle Juan de Veras nº 4. Calle Herradores nº 60. Calle Anchieta, 21

Indica: Aspectos histórico artísticos. El comercio del vino. La sociedad en el siglo XVII.

Apéndice: Don Manuel de Ossuna y Van Den Heede. Textos y actividades.

Casa Salazar

Localización: Calle de San Agustín, nº 28

Indica: Aspectos histórico artísticos. La nobleza. La mentalidad nobiliaria. La arquitectura de la Casa Salazar.

Apéndice: Testamento del Vizconde de Buen Paso Textos y actividades.

Casa Alvarado Bracamonte

Localización: Calle de la Carreras nº 5.

Indica: Aspectos histórico artísticas. El Capitán General. Gobernadores y corregidores. El Intendente. Los piratas en las islas. Apéndice: El motín contra el Intendente Ceballos. Textos y actividades.

Casa Montañés - Casa Mustelier - Casa Casabuena

Localización: Calle de San Agustín, nº 16. Calle de Herradores, nº 57. Plaza de la Concepción, nº 5.

Indica: Aspectos histórico artísticos La economía en el siglo XVIII. La sociedad en el siglo XVIII. La burguesía. Apéndice: Casas laguneras del siglo XVIII. Textos y actividades.

La Alhóndiga

Localización: Calle de la Carreras nº 3.

Indice: Aspectos histórico artísticos. La agricultura de autoabastecimiento. Formas de explotación de la tierra. Situación socio - económica del campesinado. Apéndice: Las Alhóndigas. Textos y actividades.

Palacio de Nava - Colegio de los Jesuitas

Localización: Calle del Agua nº 1. Calle de San Agustín, nº 231.

Indica: Aspectos histórico artísticos. La Ilustración en Canarias. Las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País. Las tertulias. Viera y Clavija. Apéndice: Los ilustrados canarias. Textos y actividades.

Plaza del Cristo

Localización: Al Este de la ciudad.

Indica: Aspectos histórico artísticos. Convento de San Miguel de Las Victorias. Hospital de San Sebastián. Las Milicias Canarias. Apéndice: Las fiestas del Cristo. Textos y actividades.

Casas Consistoriales - Casa Ugue Botino

Localización: Plaza del Adelantado. Calle Bencomo,

Indica: Aspectos histórica artísticos. El comercio isleño en el s. XIX. La cochinilla La desamortización. La manufactura y la artesanía isleña. Apéndice: Los Puertos Francos. 1952. Textos y actividades.

La Catedral

Localización: Plaza de la Catedral.

Indica: Aspectos histórica artísticos. La sociedad canaria en el siglo XIX. La cultura en el siglo XIX. La Iglesia en el siglos XIX. Apéndice: Diego Nicolás Eduardo. Textos y actividades.

Chalet Las Araucarias - Casa Torrehermosa

Localización: Plaza de la Junta Supremas n2 13. Calle de la Carreras n2 55.

Indica: Aspectos histórico artísticos. Los extranjeros en Canarias en torno a 1900. El comercio isleño. El turismo. Apéndice: Relación de compañías extranjeras. Textos y actividades.

Teatro Leal

Localización: Calle de la Carreras nº 54.

Indica: Aspectos histórico artísticos. La cultura en Canarias durante 1900-1936. El Teatro en Canarias. La masonería. Apéndice: Manuel López Raíz. Textos y actividades.

Chalet Racionalista

Localización Calle Silverio Alonso, n2

Indica: Aspectos histórico artísticos. Sociedad 1900-1936. El movimiento obrero en Canarias. La II República. Apéndice: El Surrealismo y la Gaceta de Arte. Textos y actividades.

Universidad

Localización: Campus Universitario.

Indica: Aspectos histórico artísticos La economía y la sociedad isleña durante 1940-60. La Cultura canaria durante los años 1940-60. El crecimiento urbano de La Laguna en el siglo XX. Apéndice: El pintor José Aguiar. Textos y actividades.

Centro de Enseñanzas Integradas

Localización: Avenida del Dr. Lora Tamayo, nº 2.

Indica: Aspectos histórico artísticos. La economía canaria durante los últimos años.

La sociedad canaria durante los últimos años. La cultura canaria durante los últimos años. Apéndice: La restauración arquitectónica. Textos y actividades.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV.: *Funciones pedagógicas del museo*. M.E.C. Secretaría Gral. Tec. Madrid. 1980.

ALEMÁN, A.: *Guía de La Laguna.* Tenerife, El Águila. 1986.

ARNHEIM, R.: *Arte y percepción visual*. Alianza Forma. Madrid. 1984.

BISQUERT, A.: *Las Artes Plásticas en la Escuela.* Incie. Madrid. (1977.

FREINET, C.: *Los planes de trabajo*. Laia. Barcelona. 1979.

LOWENFELD, V. y LAMBERT, W.: *Desarrollo de la capacidad creadora.* Kapelusz. Buenos aires. 1972.

M.E.C.: *Diseño Curricualr Base*. *Educación Infantil*. Madrid. 1989a.

M.E.C.:*Ejemplificaciones del Diseño Curricular Base. Educación Infantil*. Madrid. 1989b.

MERODIO, I.: *Expresión Plástica en Preescolar y Ciclo Preparatorio*. Narcea. Madrid. 1981.

TONUCCI, F.: *A los tres años se investiga.* Avance. Barcelona. 1977.

DESDE UN GRAFISMO LINEAL HACIA LA RECREACIÓN DE SU DESARROLLO ESCENOGRÁFICO ([6])

Presentamos en este trabajo una experiencia didáctica, realizada en el presente curso 1990-91 por los alumnos de primer curso de las especialidades de Ciencias Humanas y de Filología e Idioma Moderno de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de de la Universidad de La Laguna.

El proceso de aprendizaje de la expresión artística se desarrolla en un espacio escénico apoyado con danzas coreográficas y audiciones musicales seleccionadas al efecto. Se origina, a la vez, la necesidad de una coordinación plástica, psicomotriz y sonora.

CENTRO DE INTERÉS. Líneas y planos y Génesis de las Islas Canarias.

ELEMENTOS FORMALES. Interacción del color en el grafismo y en el espacio real. Significado espacial de la ortogonalidad de la línea sobre el plano en la escenografía.

REALIZADO en el curso 1990-91 por los alumnos del primer nivel de las especialidades de Ciencias Humanas y de Filología e Idioma Moderno de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de de la Universidad de La Laguna.

Los de 1º de Filología interpretaron en el espacio escénico una configuración geométrico-plástica, manipulando los elementos matemáticos a modo de giros, rotaciones y desplazamientos, para dar lugar al desarrollo escenográfico. El contenido de las figuras escenográficas dieron nombre al tema representado: **"**LÍNEAS Y PLANOS".

Los de 1º de Ciencias Humanas distribuidos sobre la línea de un sector circular interpretaron en el espacio escénico la plasticidad asociada a lo que imaginablemente pudiera ser la: **"**GÉNESIS DE LAS ISLAS CANARIAS**".**

[6] GUERRA, J.I. y VERDE, E.: Desde un grafismo lineal hacia la recreación de su desarrollo escenográfico. En Contreras y Sánchez (Editores): *Actas del VIII Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas Universitarias del Profesorado de E G B* Colección Estudios de la Universidad de Castilla- La Mancha. Cuenca. Pp. 229-233. 1991.

Los hilos dramatizados tejieron varias tramas encadenadas de temas sobre la vida que iban desde el nacimiento hasta la muerte, destacando: el magna, la primavera, color-movimiento, Teide, sol y muerte.

OBJETIVOS.

- Crear y expresarse espontáneamente utilizando los recursos básicos de los diferentes lenguajes (plástico, dramático, musical...) para contribuir a una más completa formación integral.
- Desarrollar la capacidad de integración de saberes que permita una interpretación de la realidad.

RESULTADOS.

Mediante el diseño de este modelo se pretende introducir al futuro maestro en una metodología activa que permita motivar al alumno de Tal motivación debe facilitar al niño, entre otros aspectos, el dominio del trazado y la interpretación de su grafismo lineal, comprendiendo su significado espacial en el soporte bidimensional y el traslado del mismo a un espacio físico para que de un modo directo y a través de sus vivencias perciba lo que realmente ha representado en el plano del cuadro.

Sabemos que a los niños les gusta crear y pensar, partiendo de supuestos reales y se encuentran muy seguros cuando la actividad se realiza en equipo, utilizando elementos matéricos.

Es sabido que para el niño es muy gratificante servirse de la plástica y la dramatización para expresar su experiencia, su pensamiento y su fantasía, clarificando el significado de lo que el conoce y darlo a conocer a otros mediante el uso del lenguaje plástico. A este lenguaje se le ha otorgado gratuitamente un tratamiento marginal, mientras que a otros (verbal y numérico) se les ha potenciado tradicionalmente. Sin embargo, nadie niega hoy, que los lenguajes artísticos toman un papel cada vez más importante en el desarrollo personal y que mediante su uso es posible manifestar lo que pensamos, observamos y sentimos.

El niño nos demuestra con sus expresiones que es muy creativo y por este motivo el educador debe estar atento a este aspecto. Debe colocarse a la altura del educando para llegar a comprender el sentido que para el niño tiene el arte, pues no siempre coincide con el concepto que del mismo posee el adulto. De ahí la gran importancia de participación del educador y de su actualización en los movimientos culturales y artísticos del momento. Necesita introducirse en la investigación de materiales, incorporando recursos de otros lenguajes y estar capacitado para extraer de la observación de la propia naturaleza elementos plásticos y sonoros, para

motivar a sus alumnos en la configuración personal de su expresión. Esto exige que los modelos educativos tomen muy en cuenta las manifestaciones artísticas. Por ello la educación artística debe tener un gran significado como fin en sí misma, hacía la formación de la persona y hacia el niño. Una buena orientación nos permitiría descubrir interesantes motivaciones con diferentes salidas, formas expresivas humanas, plásticas, sonoras, contribuyendo el espacio que le rodea, buscando su sensibilidad y profundizando en su investigación. Desde otro aspecto entendemos que, una formación integral no puede interpretarse sin prestar especial cuidado a la capacidad expresiva, la emotividad, los sentimientos, las vivencias y los recuerdos que se convierten en elementos configuradores del modo de ser, sentir y comportarse de las personas.

Preocupados por una enseñanza activa, personalizada y dinamizada por las propias vivencias de los niños, elaboramos el principal objetivo de este trabajo: "Lograr que los alumnos, futuros maestros, se inicien en el desarrollo de una enseñanza donde la motivación con carácter interdisciplinar conduzca al niño desde la etapa primaria a obtener el grado de comprensión de los conocimientos de la enseñanza artística, ofrecidos por el DCB (6-12) y extender hacia otras reas sus habilidades y técnicas".

La educación artística a través de la música, la plástica y el juego dramático, ha de despertar la imaginación y la capacidad expresiva de los alumnos; cultivar la sensibilidad, el buen gusto y el interés por lo artístico; iniciarse en el uso y manejo de los recursos y técnicas de expresión; estimular el aprecio y valoración de las realizaciones artísticas y culturales y promover actitudes favorables al reconocimiento y estima de todo aquello que, como obra humana, representa un esfuerzo de la inteligencia e imaginación del hombre.

El niño ha de ser un elemento activo tanto en la percepción, interpretación, expresión y elaboración o uso de formas de representación artísticas. En la etapa de Educación Primaria resulta fundamental que ambos procesos se basen en la realización de experiencias personales, vivencias y gratificantes para el alumno. Gracias a la realización de experiencias de este tipo podrán crear marcos de referencia para la interpretación de nuevas experiencias, elaborando estrategias de captación de la realidad (colores, matices, grados de intensidad del sonido, gestos expresivos diferenciados y nuevos....).

Ejercitar al alumno en el proceso de elaboración plástica, musical y dramática, no significa estimular únicamente el uso espontáneo de los propios recursos. Habitualmente se confunde espontaneidad expresiva con capacidad para la expresión o elaboración creativa. Supone, por el contrario, darle recursos variados

para conferir a las propias realizaciones una mayor capacidad expresiva, propiciando el ejercicio de los recursos que hacen posible este proceso en situaciones variadas y con diferentes finalidades.

La educación debe preparar para la interpretación y el uso de variadas formas de expresión , representación y comunicación, por ello, la Música , la Plástica y la Dramatización, pueden con justicia ser consideradas como ámbitos artísticos bien diferenciados y en consecuencia, también como reas que, educativamente, deberían diferenciarse. Sin embargo, en el DCB (6-12) quedan englobadas en una sola rea. Las razones curriculares para este tratamiento educativo es que en la etapa primaria la educación ha de ser ampliamente globalizada. No es oportuna la separación de bloques temáticos en distintas reas.

Para la expresión en este campo, el niño debe utilizar su propio cuerpo como un elemento más de la plástica; la incorporación de medios audiovisuales, nuevas tecnologías, efectos luminosos, musicales y sonoros..., ofrecen unos resultados experimentales en todo su conjunto, creando autenticidad dentro de su investigación artística, beneficiándose también, el educador, partiendo de diferentes propuestas: una vivencia personal, un poema, la adaptación de un cuento, un texto histórico, político o social, una pieza musical, un sonido....De ello, la importancia de la integración de otras reas de la enseñanza como enriquecimiento para el arte en la educación.

Se ha pretendido también, tener presente algunos de los criterios con los que se han elaborado los objetivos generales de la según marco vigente, los recientes estudios psicopedagógicos, las recomendaciones de la UNESCO, etc.:

- Preparar al niño adecuadamente para participar de forma activa en la vida social y cultural.
- Formar el espíritu creativo y sentido crítico ante los estímulos del entorno.
- Potenciar la capacidad de formular juicios y decisiones necesarias para actuar con autonomía como base de la propia autorrelación.
- Crear y expresarse espontáneamente utilizando los recursos básicos de los diferentes lenguajes (literario, numérico, dramático, plástico, musical...) para contribuir a una más completa formación integral.
- Desarrollar la capacidad de integración de saberes que permita una correcta interpretación de la realidad.

Se eligió una metodología que favoreciera la espontaneidad, la libertad de creación, la interpretación personal y el espíritu crítico. La acción didáctica se desarrolló a través de experiencias, situaciones y actividades que, graduadas en

dificultades, fueran motivadoras de otros intereses y que se fueran entroncando con las ideas personales de los alumnos: realidad local y cultural del entorno, etc., llegándose así al final de la coordinación de este proceso.

Los recursos elegidos que sirvieron de puente entre emisor y receptor también debían corresponder a las características de los contenidos que se deseaban representar. Por ejemplo: la música empleada como mediador del mundo sonoro y las imágenes plásticas que surgían de la manipulación de los diversos entrelazados de cintas o telas coloreadas se conjugó con la dramatización que fue el último elemento a elegir, ya que su representación y expresión dependía de la combinación del gesto corporal, audición, espacio y tiempo escénico.

FASES DEL PROCESO

Primera: Se parte de un trazado geométrico realizado sobre el papel con líneas de grafito en tres tonos diferentes, desde los trazos más gruesos y oscuros hasta los más finos y claros.

Segunda: Este trazado se interpreta a color respetando el cromatismo claroscuro de la composición lineal.

Tercera: Después de la realización de estos dos dibujos, el primero en grafito y el segundo a lápiz de color, se manipula con una maqueta de madera, clavos e hilos de colores para realizar la tercera interpretación del trazado geométrico. Esta consiste en formar con los clavos incrustados en el plano maqueta (40 cm aproximadamente) una figura geométrica plana cualquiera, regular o irregular, cóncava o convexa, tejiendo sobre ella los hilos correspondientes que se sujetan a cada uno de los clavos. Repitiendo el procedimiento anterior en el mismo soporte se crear n nuevos planos en diferentes alturas. La dirección de los hilos se hará en sentido paralelo, perpendicular y oblicuos entre sí.

Cuarta: Consiste en interpretar la maqueta-boceto en el espacio físico con los propios alumnos (estos sustituyen en el espacio a los clavos de la maqueta) y con tiras de tela del mismo color que los hilos del boceto se tejen sujetándose por los alumnos que estar n colocados en el espacio según indica la configuración poligonal de la tabla. Superpuestos los diferentes tejidos, formando distintos planos paralelos en el espacio y ambos en posición horizontal al suelo se da por finalizada la parte correspondiente al grafismo lineal, precursor del desarrollo escenográfico.

Quinta: Se toma como referencia el movimiento de líneas de colores que gráficamente componen la mancha plástica y a través de oscilaciones, giros y desplazamientos se van desintegrando las líneas, separándose en planos diferentes o intersectándose y formando relieves y volúmenes, lográndose una composición rítmica, visual y sonora.

Sexta: La evaluación atendió más a las fases del proceso, al pensamiento divergente, al aporte de soluciones, a la riqueza expresiva y a todo aquello que supuso una aportación y creación personal, que a emitir juicios sobre lo realizado. Por otra parte, la evaluación, estuvo orientada a destacar los progresos y avances del alumno, y contribuyó a evitar la inhibición y la apatía del mismo.

A modo de conclusión, quisiera señalar que además de los resultados en otros aspectos, es esencial la interdisciplinariedad entre la plástica y la dramatización como medio integrador del niño en la sociedad y en la cultura a la que pertenece, empezando por su entorno inmediato del barrio o de la ciudad.

Esta experiencia está recogida en material audiovisual. La exposición se realizar con su proyección en vídeo.

BIBLIOGRAFÍA

GIMENEZ, T., CASADEMONT, E. y ANTON, M.: *Música, plástica y psicomotricidad. Ciclo Inicial*. Colección la Llave de "Rosa Sensat". Ed. Onda. Madrid. 1983.

GUERRA, J.I. y Otros.: *Guía didáctica del Ciclo Medio de la Educación. en Canarias. Área de expresión artística*. Consejería de Educación de Canarias. 1987.

MARTINEZ, E. y DELGADO, J.: *El origen de la expresión en niños de 3 a 6 años.* Ed. Cincel. Madrid. 1981.

PORCHER, L. y Otros.: *La educación estética lujo o necesidad*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires. 1975.

DESDE MI ENTORNO

Consiste en el proceso creativo sobre papel. dibujos realizados con procedimientos diferentes: pastel, lápiz parafinado y sanguina. Pintura realizadas al óleo.

Esta serie consta de 37 piezas desde los formato DIN A2 a DIN A4 con algunas variaciones en el rectángulo.

Lleva el título “Desde mi entorno” ya que son trabajos extraídos del natural y abstracciones sobre un medio concreto.

La preocupación constante por el entorno y por la abstracción de todas aquellas figuras que lo rodean delimitan a esta serie en diferentes facetas artísticas. Con ella se pretende rendir un particular homenaje a Lanzarote. Los temas son Arrecife, Lanzarote en sí misma, bodegones, la vendimia, botellas, macetas, flores, etc.

Amar el entorno y la pasión por conseguir transformarlo en la interpretación, es uno de los objetivos que nos planteamos en este trabajo. De ahí el interés por desarrollar la capacidad de abstracción.

A partir de unas tuneras nace otra producción llena de colores denominada “Pencas imposibles” con la misma posición radial de figuras como la original.

Estamos de acuerdo que los procesos científicos pueden aplicarse en cualquier proceso artístico por tanto desde un análisis empírico inductivo se procede a la deducción.

UNA MANCHA DE CARMÍN

Introducción.

1. Apreciación generalizada del lenguaje Artístico-Plástico en la escuela.
   1.1. Estructura interna de un centro de EGB.
   1.2. Organización del lenguaje plástico desde los currículos de la EGB.
   1.3. El taller de Expresión Plástica y sus implicaciones en un centro de EGB

2. Formación teórico-práctica del alumno de Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB.
   2.1. Pigmentos naturales: carmín de cochinilla. Su adaptación a la escuela
   2.2. Procedimientos plásticos y el mensaje visual.

3. Formación y propuesta didáctica.
   3.1. Potenciar y desarrollar el lenguaje plástico en la EGB.
   3.2. Propuesta didáctica.

4. Bibliografía

La metodología y el proceder didáctico para una formación en el lenguaje plástico y para la educación a través de la Expresión Plástica, tiene unas características específicas que a la vez necesita para su desarrollo un medio organizado. Se piensa que debe ser un entorno o lugar que propicie la expresión creativa de los niños dentro de su vida escolar.

La didáctica de la Expresión Plástica debe ser diferente a las de otras disciplinas escolares. Esta se distingue, entre otros aspectos, por algunos tan sencillos como el de las correcciones que debe hacer el maestro al niño.

En la enseñanza-aprendizaje del lenguaje plástico, corregir significa sugerir, valorar y estimular con modelos técnicos nuevos; a fin de enriquecer la imagen que los alumnos tienen de sus ejercicios plásticos. Con una didáctica flexible, en un clima de confianza y en un ambiente de libertad y de alegría el profesor estimulará a sus alumnos para que aprendan a enriquecer y a expresar su mundo interno por medio de instrumentos como: colores, pinceles, dedos, ceras, gouache, lápices, etc. que, ya por sí solos, despiertan la curiosidad y la ilusión de los mismos. La apertura y desarrollo de

la imaginación, el conocimiento teórico respecto a la Expresión Plástica da lugar a la creación artística pero si sobre todo se dispone de espacios con características específicas, al menos, deben ser agradables, cómodos y prácticos, a los cuales los propios alumnos deben darle sentido personal desde su organización hasta un estilo decorativo propio de sus intereses y de sus gustos estéticos. Estos espacios, lugares de trabajo donde no tiene cabida la monotonía, el aburrimiento o el daño visual, todo lo contrario, deben ser alegres de impacto artístico…para potenciar las vivencias de los alumnos y favorecer el desarrollo de la creatividad durante la realización de sus obras. Con esto casi se podría dar una vuelta a la pregunta ¿por qué el taller de EXPRESIÓN PLÁSTICA en la Escuela para los alumnos desde sus primeros años de contacto con los aprendizajes?. De ahí que se halla pensado en un modelo de espacio donde se puedan estructurar y organizar cuanto se refiera a las enseñanzas artísticas en Preescolar y El término “taller” designa el lugar en el que se desarrollan actividades (lectura, pintura, etc.) o el conjunto de niños reunidos en función de un objetivo común. También el término taller designa la organización del trabajo que permite llegar a realizaciones individuales o colectivas del mismo carácter (con o sin distribución de responsabilidades).

Se presenta una forma de estructurar el espacio para las actividades artísticas, sobre todo las de EXPRESIÓN PLÁSTICA y un modelo didáctico para el desarrollo de esta disciplina.

1. Apreciación del Lenguaje Artístico Plástico en la escuela

El desarrollo del área de Expresión Plástica en un centro de se puede abordar de dos maneras, como un lenguaje más dentro del currículo, o como un instrumento globalizador de las demás áreas de la

Se sabe que el niño expresa sus conocimientos, mediante: el habla, la escritura, los sonidos, el mimo, el teatro y los materiales plásticos.

Toda su expresión tiene que ser totalmente libre e individual que le ofrezca un medio por el que da a conocer su compleja personalidad. Luego, si la expresión la realiza mediante los materiales plásticos, se puede decir que la Plástica ejerce el papel de Lenguaje.

Desde otra óptica conocemos que el proceso educativo del niño tiene que estar enlazado con la Expresión Plástica, pero no concebiéndola como una asignatura más, independiente, porque el niño también utiliza la Plástica como instrumento para llegar a la comprensión de conceptos o para afianzarlos, esto permite el área de Expresión Plástica que adopte otro papel diferente, globalizando algunas actividades en torno a determinados contenidos del currículo y sirviendo de instrumento de las demás áreas.

No debemos olvidar que estamos refiriéndonos a la enseñanza de un lenguaje y como tal debemos dar a conocer el máximo número de elementos significativos (materiales, técnicas, procedimientos,…) para que el alumno de se encuentre dotado de posibilidades técnicas expresivas que podrá utilizar como mejor le convenga cuando se encuentre ante la resolución de problemas gráfico-plásticos bi o tridimensionales.

1.1. Estructura interna en un centro de EGB

Partiendo de estas dos formas de entender la Plástica en la Escuela, el planteamiento y desarrollo del Lenguaje Artístico-Plástico en un centro de se puede abordar de modos diferentes. Ahora bien, tanto si se atiende a un modelo o a otro, ambos deberían coincidir en considerar las componentes de la comunidad educativa y las condiciones que tenga cada una de ellas, además de la estructura interna del centro de Las componentes que hemos considerado son las siguientes:

Alumnos de :

- Sus intereses
- Medio de procedencia
- Estado de adaptación al proceso de enseñanza-aprendizaje

Profesor de EGB

Conocimiento de la representación gráfica y plástica infantil

- Conocimiento del área de EXPRESIÓN PLÁSTICA en los currículos. Su valoración.
- Conocimiento técnico, teórico y práctico del Lenguaje Plástico.

Centro de EGB

- Espacios internos. Sus posibilidades.
- Entorno social y cultural de las familias.
- Medio natural y ecológico que lo rodea.

Proyecto educativo de

- Currículo y su desarrollo ¿qué se ha de enseñar?
- Metodología ¿Cómo se ha de enseñar?
- Temporalización: En función de la globalización: 2 horas diarias (alumnos 4-7 años), y de la intirdisciplinariedad: 3 horas semanales (alumnos 10-12 años) y 2 horas semanales (alumnos 12-14 años)

1.2. Organización del lenguaje plástico desde el currículo de la EGB

En Educación infantil el lenguaje se considera como un instrumento al servicio de lo que el niño quiera expresar.

El lenguaje como instrumento es:

- Medio de comunicación interpersonal y consigo mismo.
- Regulador de la conducta propia y ajena.

En esta área de comunicación y representación los contenidos propuestos se agrupan en seis grandes bloques:

- Lenguaje oral
- Aproximación al lenguaje escrito
- Expresión musical
- Expresión corporal
- Relaciones, medida y representación del espacio
- EXPRESIÓN PLÁSTICA.

Los bloques son agrupaciones de contenidos que presentan al profesor la información relativa a lo que se debería trabajar durante la etapa. Se señalan en ellos los contenidos que se consideran más adecuados para desarrollar las capacidades indicadas en los objetivos generales del área.

Los objetivos generales del ciclo. En experiencias de comunicación y representación la intervención educativa tendrá como objetivos desarrollar unos procesos de enseñanza y aprendizaje que capacite al niño para:

- Utilizar las diferentes formas de representación (lenguaje oral y escrito; EXPRESIÓN PLÁSTICA, dramática, corporal y musical; lenguaje matemático) para evocar situaciones, acciones, deseos y sentimientos, de tipo real o imaginario.
- Utilizar las técnicas más básicas (pintura, modelado, canto, dramatización) de las distintas formas de representación (plásticas, musical, dramática y corporal), para aumentar sus posibilidades expresivas.
- Comprender y reproducir algunos textos de tradición cultural (adivinanzas, canciones, refranes, dichos, cuentos, poesías), mostrando actitudes de valoración e interés hacía ellos.
- Leer, interpretar y producir imágenes como una forma de comunicación y disfrute, descubriendo e identificando los elementos básicos de su lenguaje (tamaño, luz, color, forma, textura,…)

Respecto a los contenidos:

La educación plástica, musical, dramática y corporal debe entenderse como un instrumento y un objetivo cultural que fomente el gusto por la producción propia, original y creativa, el respeto por las producciones de los otros y la aproximación progresiva al bagaje artístico cultural de la sociedad a la que pertenece.

En Educación Primaria la Educación Artística tiene como base la percepción y la expresión, abordadas entre la concreción de los lenguajes plástico, musical y dramático.

Los elementos formales que utiliza el alumno de Primaria para expresar mediante la composición de Plástica son:

- La línea.
- El color y manchas de color.
- Las texturas y tipos de texturas.
- El volumen.

Objetivos generales del área de Educación Artística: al finalizar la Educación Primaria, los alumnos habrán desarrollado la capacidad de:

- Comprender las posibilidades del sonido, la imagen, el gesto y el movimiento expresivo como elementos de representación y utilizarlas para expresar ideas, pensamientos, y vivencias en situaciones de comunicación, de forma útil y gratificante.
- Representar elementos de la realidad o elementos imaginados con ayuda de los conocimientos plásticos, musicales e interpretativos adquiridos.
- Realizar “producciones con sentido” que supongan papeles diferenciados y complementarios en la elaboración de un único producto final.
- Conocer las características principales de las técnicas artísticas y utilizarlas de forma personal con fines expresivos y comunicativos.

Respecto a los contenidos:

El planteamiento de la plástica debe evitar el reduccionismo que implica la visión de verla como una mera producción de materiales resultado de actividades de tipo manual, mecánico. Ya que esta educación supone el dominio de conceptos importantes como: línea, color, superficie, volumen y textura.

Por ello es importante estimular al niño a la conquista del espacio representado bidimensional y tridimensionalmente, y adquirir progresivamente la capacidad de representar formas diferenciadas mediante líneas, colores o texturas diversas.

En Educación Secundaria Obligatoria los bloques temáticos del área de Expresión Visual y Plástica, quedan articulados en cuatro ejes fundamentales:

- Análisis del entorno físico en sus aspectos visuales y plásticos.
- Fundamentos del lenguaje plástico.
- Procedimientos instrumentales de expresión.
- Apreciación del valor artístico en la plástica e imagen.

Los bloques de contenido son los siguientes:

- Formas e imágenes
- Lectura de imágenes
- Fundamentos de la configuración.
- Composición y ritmos visuales.
- Tercera dimensión.
- Instrumentación
- Apreciación de los valores artísticos en la Plástica.
- El color.
- La mancha.

Los objetivos generales del área de expresión visual y plástica: al finalizar la Educación Secundaria, como resultado de los aprendizajes realizados en el área de Expresión Visual y Plástica, los alumnos habrán desarrollado la capacidad de:

- Expresarse con imaginación y actitud creativa utilizando las técnicas, instrumentación y sistemas objetivos de representación visual y plástica de uso más frecuente, con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación.
- Comprender las relaciones del lenguaje visual y plástico con otros lenguajes, eligiendo la fórmula expresiva más adecuada en función de sus necesidades de comunicación, y elaborar juicios y criterios personales sobre esas relaciones en los mensajes y situaciones cotidianas.
- Interesarse por participar en actividades de expresión visual y plástica, tanto escolares como extraescolares, con actitud abierta y receptiva, y tomar conciencia del enriquecimiento que se produce con las aportaciones de los demás, superando inhibiciones y prejuicios.

Respecto a los contenidos:

Los bloques de contenidos quedan articulados en cuatro ejes fundamentales:

a) Análisis del entorno físico en sus aspectos visuales y plásticos. Persigue la comprensión del mundo formal que rodea al alumno en sus aspectos visuales y plásticos. Esto significa no sólo la capacidad de ordenar y clasificar, sino también la de valorar los aspectos semánticos elementales de forma e imágenes.
b) Fundamento del lenguaje plástico. Agrupa varios bloques relativos al lenguaje plástico como tal. Trata de proporcionar la información y las

experiencias básicas respecto de los elementos formales de la Plástica, así como de su articulación y sintaxis.

c) Procedimientos instrumentales de expresión. Pretende sintetizar, analizar y experimentar aquellos procedimientos instrumentales que tienen valor primordial, bien por su finalidad y frecuencia de uso, bien por su difusión e impacto en la cultura actual.

d) Apreciación del valor de los contenidos previstos. Se logra una cierta aproximación de los alumnos a los valores estéticos de la Plástica y de la Imagen.

1.3. El taller de Expresión Plástica y sus competencias en un centro de EGB

A partir de estas concesiones, es evidente potenciar la creación y desarrollo del taller de Expresión Plástica en la EGB. Para tal fin, además de conocer el análisis de la Educación Artística en los Diseños Curriculares Base (DCB) de Enseñanza Infantil y Primaria de la Expresión Visual y Plástica en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (12-14 años). Es necesario entender:

- La función de la Expresión Plástica dentro del contexto del área de Educación Artística y desde la contextualización de las demás áreas curriculares de Educación Infantil, Primaria y Secundaria (Primer Ciclo).
- El significado del desarrollo cíclico de un programa y saber en este sentido, llevar a la práctica un Programa del área de Plástica en Preescolar y en los diferentes ciclos de la EGB.

RINCÓN TALLER. Atendiendo a las componentes profesor-tutor, el espacio y programa el planteamiento sobre el taller de Expresión Plástica puede ser diverso según se trate de Educación Infantil y Primaria (4-12 años) o del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (12-14 Años).

Cuando los alumnos ocupan generalmente una sola aula en la cual se imparten casi todas las materias del programa bajo la direccción tutorial de un solo profesor, resulta más operativo utilizar un corto espacio de la propia aula de clase (1/6 aproximadamente). Este, por el lugar que ocupa se denomina RINCÓN-TALLER. Debe existir uno por nivel y clase y conviene una organización y distribución sin olvidar que el material disponible para trabajar en Educación Plástica debe agruparse según sus características y funciones.

Soportes. Papel de cualquier clase, cartulinas de distintos colores, cartón de distintas clases, plásticos de diferentes colores y grosor, platinas de distintos colores, periódicos, revistas, papel de empapelar, telas, maderas, muros, etc.

Estructuras. Cajas de distintos tamaños, botes de cristal, tacos de madera, cañas, palillos, arcilla, etc.

Elementos matéricos. Pinturas de diferentes clases, arenas, harina, añil, lápices, rotuladores, ceras, tizas, bolígrafos, tierras de colores, etc.

Utensilios. Pegamentos, tijeras, cuchillos, cucharas, tenedores, trapos, pinceles, reglas, cuerdas, esponjas, etc.

Recipientes. Cubos, cubetas, palanganas, bandejas, platos, botes, cacharros, vasos de plástico, hueveras, etc.

Es muy práctico tener, además, unos metros de papel continuo, cintas adhesivas, chinchetas, algún panel pequeño, etc.

Junto con la organización del material es importante en el taller:

- La ficha de control artístico, donde recogemos los datos personales del niño, sus intereses artísticos y un comentario analítico del tema que ha trabajado, señalando el método y la temporalización empleada.
- Ficheros individuales y colectivos de los trabajos para poder llevar un buen seguimiento.
- Programa a corto y largo plazo, que recoja los intereses personales del alumno, edad, situación social, aspiración, medios económicos.
- Programa de visitas: museo, salas de exposiciones públicas y privadas, iglesias, ermitas, universidad, gabinetes y todo lo referente al patrimonio artístico que sea de nuestro interés…
- Lista de técnicas conocidas por el niño cuando empezó a trabajar en el rincón-taller.
- Lista de técnicas que se van descubriendo, dejando constancia de los materiales que la componen y el método empleado.
- Material audiovisual: proyector de diapositivas y películas.
- Material para la preparación de decorados rápidos y así facilitar la interpretación de cuentos o la ambientación en el momento destinado a la psicomotricidad.

AULA-TALLER. En el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (12-14 años) y también en el último tramo de la Educación Primaria (10-12 años) cabe la posibilidad de organizar un aula exclusivamente para el desarrollo de la Plástica a. Esta aula debe ser independiente a las aulas de otras disciplinas, debe tener

características propias del aula-taller de Expresión Plástica pero no debe mantenerse al margen del desarrollo de las materias curriculares que componen el programa de la puesto que el taller de Expresión Plástica tiene otra finalidad que es facilitar al alumno un proceso de aprendizaje mucho más activo, individual y personalizado permitiendo que se introduzca en la experimentación e investigación de acuerdo con el desarrollo de sus capacidades y alcanza un mayor nivel conceptual. El aula taller siempre permitirá al alumno desarrollar procesos más complicados y diversos que el rincón-taller. Debe existir al menos uno por cada centro de La organización y dotación se indica en el bloque temático ya citado. Pueden tener acceso al taller de Expresión Plástica todos los alumnos de dicho centro pero especialmente los comprendidos en edades de 10 a 14 años, por encontrarse con cierta disponibilidad de mayor individualismo en su trabajo personal, madurez y responsabilidad en la exploración y dominio del medio.

¿Cómo iniciar la enseñanza aprendizaje de la Expresión Plástica?

Después de organizar el profesor con sus alumnos el rincón taller (4-10 años) o el aula taller (10-14 años) pasará a dar a conocer las instrucciones del uso del material y su conservación. Si se trata de taller para los alumnos de más de diez años, se puede explicar de modo sencillo en qué consiste el programa del área de expresión en la que se va a considerar de modo especial el desarrollo de procesos de Creación Plástica, donde además puede intervenir el conocimiento de otras materias con el fin de potenciar la originalidad en la Expresión Plástica. La música, la narrativa unida al lenguaje infantil, el área de matemáticas con el aporte geométrico para la elaboración de construcciones, etc.

2. Formación teórico-práctica del alumno de Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB.

Buscando un modelo para lograr en el alumno de Escuelas Universitarias una formación teórica y práctica a la vez, sobre los conocimientos técnicos del lenguaje plástico, se consideras que, al desarrollo en las aulas universitarias de procedimientos de representación gráfica y plástica bi y tridimensionales ofrece al alumno –futuro maestro- un acercamiento mayor a la realidad escolar. La manipulación de las técnicas y la experiencia obtenida del contacto directo con los materiales y con la materia plástica le proporcionas un enriquecimiento acerca de este lenguaje, insustituible por cualquier otro método de enseñanza-aprendizaje. Además de potenciar su creatividad plástica y metodológica se introduce de manera natural en las técnicas y en los procesos de su desarrollo. Dar a conocer al futuro maestro el “por qué” de los materiales y el “cómo” de los procedimientos significa situar al docente en los primeros

escalones de una metodología activa con positiva predisposición hacía la alternativa de los talleres de Expresión Plástica en las aulas.

En cuanto a desarrollar un taller hemos elegido como tema “los pigmentos” y en cuanto al concepto de EXPRESIÓN PLÁSTICA hemos considerado “la mancha” una de las estructuras del lenguaje visual de mayor adaptación a los niveles de la EGB.

2.1. Pigmentos naturales: carmín de cochinilla

Para la fabricación de la pintura al gouache se necesitan fundamentalmente los ingredientes básicos: pigmento y alutinante. Se prepara amasando el pigmento húmedo con la disolución de goma arábiga más 2% de glicerina, que tiene la misión de hacer más elástica la pintura, ya que la goma arábica, por sí sola, resulta algo quebradiza. Se le añade polvo incoloro para darle cuerpo e interviene el blanco.

El pigmento es una materia en polvo que no se disuelve en el aglutinante, sino que permanece disperso en él, su misión es la de comunicar color a la pintura. Los pigmentos pueden dividirse por su origen en naturales y artificiales.

Los naturales pueden ser a su vez inorgánicos y orgánicos según sea mineral, vegetal y animal. Los colores inorgánicos, constituidos por minerales de composición definida, se obtienen de terrenos, mármoles y otras rocas eruptivas. Los colores orgánicos de base vegetal (pigmentos y lacas) se extraen de maderas, cortezas del alcornoque, raíces, jugo de flores (geranio, adormidera, lirio, girasol, azafrán), frutos y hierbas (uva, ciruelo negro, etc.). Los colores orgánicos de base animal se obtienen, bien de la cocción, bien de la carbonización del cuerpo de pequeños insectos o de la disolución en alcohol de los mismos, en el caso de la cochinilla, también de moluscos marinos o de partes de animales (huevos, cuernos, dientes, cáscaras de huevo, etc.)

Los pigmentos artificiales están constituidos por las mismas sustancias que se obtienen de los recursos naturales, minerales, vegetales y animales. El proceso química ha sustituido ventajosamente al proceso extractivo y los colores se obtienen ahora directamente de las diferentes sustancias de base sometidas a tratamientos de laboratorio. Estos colores son conocidos con la denominación general al alquitrán o a la anilina.

El aglutinante es una sustancia líquida pastosa que se mezcla con el pigmento y tiene como misión la adherencia del pigmento al soporte. La mayoría de los aglutinantes utilizados en la fabricación de las pinturas son de origen orgánico, exceptuando la cal y el vidrio, utilizados en la pintura mural al fresco y en seco.

CARMÍN DE COCHINILLA: Se conoce bajo el nombre cochinilla como materia colorante natural a los cuerpos desecados de las hembras del insecto DACTYLOPIUS COCCUS CATI que crecen y se reproducen sobre las “pencas” de los “nopales o tuneras”, en aquellas zonas de clima árido.

El principal indicador de la riqueza de la cochinilla es la cantidad del ácido cármico que posea, este suele variar entre el 8 y el 16%, siendo el cultivo de Canarias el que presenta mayor calidad.

Este ácido cármico que posee el insecto es conocido como carmín de cochinilla, colorante conocido en el mercado internacional con los siguientes nombres: Rojo Carmín de cochinilla, Carmín nacarat, Carmín número 40, y simplemente, Carmín.

El carmín se presenta en polvo y en trozos angulares e irregulares, fácilmente reducibles a polvo impalpable. Es de color rojo intenso, encendido e inodoro.

El carmín es utilizado siempre que se necesita un colorante rojo que sea inofensivo para el organismo, principalmente en la industria de cosmética; igualmente se usa en alimentos, bebidas alcohólicas y no alcohólicas, teñido de textiles, preparación de pinturas, farmacopea, etc

.

2.2. Los procedimientos plásticos y el mensaje visual

Mediante la visualización de una colección de diapositivas se introduce la historia que narra la aparición en el taller de una nueva mancha cromática: “El carmín de cochinilla”.

3. Formación y propuesta didáctica.

3.1. Potenciar y desarrollar el lenguaje plástico en la EGB

Las orientaciones de García-Bermejo (1980) sobre la percepción del color en la edad escolar se han tenido presentes en la elaboración de estos visuales adaptando cada uno de ellos a los diferentes ciclos y considerando detenidamente:

Primera etapa: Las etapas de la evolución infantil respecto al color, desde el garabato coloreado hasta la adaptación realista cromática:

a) Descubrimiento del color (2-6 años)
   Garabateo: negro y coloreado
   Distinción del color ante la forma
   Identificación de colores.
b) Sistematización del color (7-9 años)

Comparación entre colores
Sistematización central del color
Preferencias de un color
Iniciación de relación entre el color y los objetos reales

c) Adaptación realista (10-14 años)
Los colores compuestos
Simbología del color: el color y el sentimiento, y el color y el concepto.
Descubrimiento del color real
Sentido de la belleza a través del color
Adaptación concreta del color a sus creaciones plásticas bi y tridimensionales.

Segunda etapa: La observación y percepción del medio ambiente son de capital importancia durante la infancia porque desarrolla la sensibilidad cromática en el niño favoreciendo la interiorización de la misma.

Tercera etapa: La observación que se ha obtenido de las manifestaciones plásticas del niño expresan que en él se presenta un paralelismo sensitivo triple: percepción del color, espacio y forma, que a su vez también potencia la capacidad perceptiva influyendo en las nuevas representaciones gráfico-plásticas bi y tridimensionales. Todo ello beneficiará:

- La función que el niño hace del color, forma y espacio.
- La grafomotricidad y cromaticidad tanto en la figuración gráfica como en los movimientos representados en los espacios caligráficos.
- El fortalecimiento de conceptos a través de la exploración perceptiva y manipulativa del medio.

3.2. Propuesta didáctica

Propuesta a realizar por grupos reducidos de alumnos.
Desarrollo de un modelo metodológico en distintos niveles de la EGB

Primera fase: Contactos con alumnos de EGB
Tema a desarrollar (concretar por cada grupo de trabajo).
Motivación e importancia de la observación y percepción del medio.
Recursos y materiales.
Técnicas de expresión gráfico-plásticas.
Procedimientos.

Segunda fase: Representación e interpretación en el espacio bidimensional.

Ilustración

Periódico mural

Cartel

POR ETAPAS

Preescolar o Educación Infantil (4-6 años):

Ilustración secuenciadas de vivencias a modo de “comic”.

Se sugiere el uso de ceras semiduras, lápiz color, rotuladores y aguadas coloreadas.

Primera etapa o educación primaria (6-12 años).

Periódico mural

Se sugiere la impresión a través de la imprenta de gelatina, la estampación y rotuladores.

Segunda etapa de EGB o Educación Secundaria Obligatoria (Primer ciclo)

Realización de un cartel.

Se sugiere Collage y témperas.

Tercera fase: Comprobación y evaluación.

Puesta en común entre cada uno de los pequeños grupos de trabajo.

Exposición de los resultados por cada uno de los pequeños grupos a la totalidad de la clase.

4. BIBLIOGRAFÍA

ALONSO. M .: *Expresión Plástica en el Ciclo Medio*. Narcea. Madrid. 1982.

AYMERICH, C Y M.: *Expresión y arte en la Escuela*, La EXPRESIÓN PLÁSTICA. Teíde. Barcelona. 1976.

AZNAR, F.: *Representación Plástica y educación*. Revista de Arte y Educación. S.E.E.A. núm. 1, pp. 65-75. Madrid. 1987

BATLLE, L.: *Proceso educativo del niño preescolar*. Publicaciones ICCE. Madrid. 1977.

BISQUERT, A.: *Las Artes Plásticas en la Escuela*. INCIE. Madrid.. 1977

BORTHWICK, G.: *Hacia una educación creativa*. Fundamentos. Madrid. 1982

BRUNED, A. CATALA, R. Y RUBIO, M.: *Forma y color*. Vicens Vives. Barcelona. 1980.

CABANILLAS, M.I.: *Formación de la imagen plástica del niño*. Dip. De Navarra. Plamplona. 1980.

CALMY, G.: *La educación del gesto gráfico*. Fontanella. Barcelona. 1977.

COMMELERAN, A.: *Tratado elemental del dibujo* (1ª y 2ª parte). Ernando. Madrid. 1968).

COSSETINI, L.: *Del juego al arte infantil*. Eudeba. Buenos Aires. 1977

CURTIS, J. DEMOS, G. Y TORRANCE, E.: *Implicaciones educativas de la creatividad.* Anaya. Salamanca. 1976.

DE GRANDIS, L.: *Teoría y uso del color*. Cátedra. Madrid. 1985.

DE LA ROSA, M.C.: *Estudio de los trazados geométricos integrados en las expresiones artísticas*. Congreso de Bellas Artes. Barcelona. 1991.

DELGADO, T.J.: *Expresión Plástica. Métodos de trabajo en el aula*. UNED Madrid. 1976.

DELGADO, T.J.*: Expresión Plástica. El lenguaje plástico*. UNED Madrid. . 1976.

ENEL, F.: *El Cartel*. Fernando Torres. Valencia. 1977.

FREINET, C.: *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna. Siglo XXI*. Madrid. 1969

GARCÍA-BERMEJO, S.: *Código, forma y color*. Oriens. Madrid. 1980.

GIMÉNEZ, T. CASADEMONT, E. Y ANTON, M.: *Música Plástica y Psicomotricidad.* Ciclo Inicial. Onda. Barcelona. 1983.

GUERRA, J.I.: *La Plástica en la Educación General Básica.* Revista de educación Tahor. Pp. 16-17. Canarias. 1986.

LILLARD, P.P.: *Un enfoque moderno al método Montessori*. Diana. México.1977.

LOWENFELD, U.: *El niño y su arte*. Kapelusz. Buenos Aires. 1958.

LOWENFELD. U.: Y LAMBERT, W.: *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz.. Buenos Aires. . 1972

MARTÍNEZ, E.: Expresión Plástica. UNED Madrid. 1976.

MARTÍNEZ, R Y DELGADO, J.: *El origen de la expresión*. Cincel. Madrid. 1981.

MARTÍNEZ, R Y DELGADO, J.: *La afirmación de la expresión*. Cincel. Madrid. 1982.

MAYER, R*.: Materiales y técnicas del arte.* Hernnan Blume. Madrid. 1985.

MEC.: *Área de Expresión Plástica.* Serie Preescolar núm. 3. Madrid. 1978.

MEC.: *Nuevas orientaciones pedagógicas*: Educación preescolar y educación general básica (1ª y 2ª etapa). Escuela Española. Madrid. 1980.

MEC.: *Anteproyecto para la Reforma de la 2ª Etapa de* . Madrid. 1984.

MEC.: *Diseño Curricular Base (Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. 4 vols. Madrid. 1989.

MEC.: *Ejemplificaciones del Diseño Curricular. (De. Infantil, Primaria y Secundaria*. 3 vols. Madrid. 1989.

MERODIO, I.: *Expresión Plástica en Preescolar y ciclo Preparatorio*. Narcea. Madrid. 1981.

PETTERSON, H. Y GUERRIN, R.: *Técnicas de la pintura moderna en la escuela primaria.* Kapelusz. Buenos Aires. 1968.

RODRÍGUEZ, D.J.: *La función de la imagen en la enseñanza.* Gustavo Gili. Barcelona. 1977.

ROLLAN, M. Y SASTRE, E.: *El cómic en la escuela. Aplicaciones didácticas*. I C E Valladolid. 1986.

TONUCCI, F.: *La escuela como investigación.* Reforma de la escuela. Barcelona. 1983.

TORRANCE, E.P.: *Educación y capacidad creativa*. Marova. Madrid. 1977.

TUMBAU, I .: *Dibujando carteles.* Ceac. Barcelona. 1976.

UNED.: Expresión Plástica*. El tema y su significado para el niño*. Madrid. UNED 1976.

UNED.: Expresión Plástica*. Métodos de trabajar en el aula.* UNED. Madrid. 1976.

VURPILLOT, E.: *El mundo visual del niño.* Siglo XXI. Madrid. 1985.

WIDLOCHER, D.: *Los dibujos de los niños.* Herder. Barcelona. 1971.

WOJNAR, I.: *Estética y Pedagogía.* Fondo de Cultura Económica. México.1967.

EL LÁPIZ

Buscando en el entorno pude rescatar algunas imágenes donde el "lápiz" ejercía distintas funciones en lugares diferentes. Algunas de las imágenes se obtuvieron en una exposición relacionada con el diseño y moda femenina. Otras fueron halladas en la mesa de un dibujante.

A continuación puede observarse varios ejemplos (carpeta núm. 2). Entre ellos, se seleccionaron las fotografías de mayor interés gráfico-plástico y de mejor contenido didáctico.

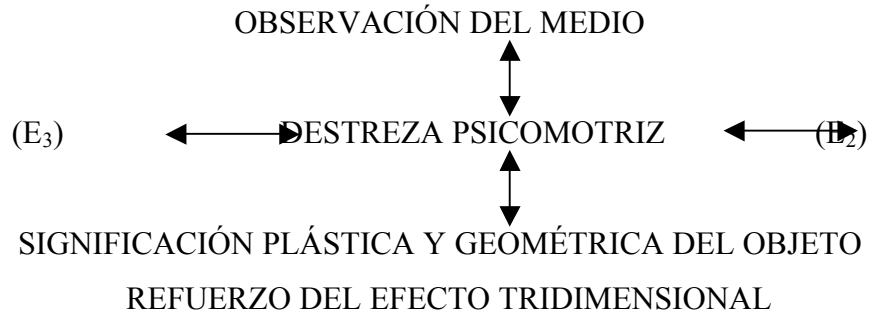
Partiendo de las características que tenían las fotografías seleccionadas se organiza un modelo de trabajo artístico. En el que, durante su proceso, se desarrollan los siguientes pasos:

- Observación del espacio físico (los objetos y su medio)
- Dominio manipulativo del objeto seleccionado (su reconocimiento geométrico)
- Representación gráfica (proyección diédrica y acotaciones reales del objeto)
- Movimientos sobre el plano de las diferentes secciones del alzado de dicho objeto (teselados)
- Movimientos en el espacio de las distintas partes del alzado seccionado (construcción de estructuras: maquetas)

En la realización de estos puntos podemos decir que se dan tres fases a saber:

- Observación del medio.
- Destreza psicomotriz en el espacio bidimensional (E2) y tridimensional (E3).
- Obtención del reconocimiento de los objetos en cuanto a su significado plástico y geométrico, los cuales reforzarán el efecto tridimensional del objeto en el espacio.

Situación que podemos recoger en el esquema siguiente:



Según este organigrama, se observa que también existe la posibilidad de iniciar el trabajo por un concepto geométrico cualquiera: línea, polígono, paralepípedo, etc., y llegar al reconocimiento de dicho contenido en los objetos que abundan en el medio. Es un esquema reversible que ofrece esta adaptación a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para facilitar la comprensión de este trabajo referente al "lápiz", se ha distribuido todo su material en cuatro carpetas diferentes sin que se produzca una separación entre los distintos pasos y las fases que se desarrollan.

CARPETA I: APUNTES Y ESQUEMAS

Consta de diversos apuntes necesarios para la ejecución de los pasos del trabajo presentado y de bocetos de doblado de papel (papiroflexia) como otra alternativa más al estudio de la tridimensionalidad de cualquier polígono flexible por irregular que sea.

Los monotipos a, b, c se extraen de las secciones (oblicua y paralela a la base) de uno de los alzados del lápiz a escala real.

En las composiciones presentadas se usa la escala de ampliación triple.

CARPETA II: DIBUJOS: COMPOSICIÓN GRÁFICA EN EL PLANO DEL CUADRO

Consiste en un mural a modo de franja o cenefa de doce módulos donde el elemento geométrico que mayor número de repetición tiene es el rectángulo. Seis rectángulos colocados alternativamente en el mural son los espacios escénicos para las interpretaciones que del lápiz se realizan mediante simples apuntes de dibujos. Los restantes rectángulos de la cenefa contienen la imagen fotografiada que se ha elegido

para la interpretación, además de una franja negra sobre amarillo que disminuye y aumenta según avanza el mural.

En la composición de los dibujos el monotipo blanco ("flecha" o sección superior (a) del alzado, que representa al lápiz en proyección diédrica) dirige el peso de las masas en el plano del cuadro.

El triángulo equilátero (sexta parte de un hexágono que es a su vez la base de un prisma hexagonal como el lápiz) también se repite en los seis dibujos de esta carpeta, su misión es distribuir los distintos matices que supone proyectar la luz sobre dichas composiciones gráficas. Se pretende aquí jugar con tres colores solamente: negro, amarillo y blanco. Aunque existe la posibilidad en estos dibujos de terminar con ligeras veladuras de color dependiendo de la imagen que se desea representar.

En definitiva, con esta carpeta se pretende expresar secuenciadamente la aparición del lápiz en escena o simplemente sintetizando las imágenes, intentar representar objetos útiles para carteles.

CARPETA III: TESELADOS: MONOTIPOS EN MOVIMIENTO

Consta de diversos aspectos del movimiento que generan las plantillas o monotipos (polígonos extraídos del alzado del lápiz seccionado). En estos teselados intervienen las traslaciones, giros y abatimientos sobre el plano del cuadro. Como otra variante artístico–plástica se añade el movimiento del semicírculo (extraído del círculo que rodea al hexágono ya citado), realizado en cartulina y falso hilo de plomo para la delineación. Los conceptos forma, mancha, línea, etc., no dejan de estar inmersos en este tipo de ejercicios.

CARPETA IV: ESTRUCTURAS: MAQUETAS

Consta de las diversas fotografías realizadas en primer lugar a la estructura "Lápiz" seccionada oblicua y paralelamente a la base. Son tres partes del lápiz que se ha venido denominando a, b, c,. Cada parte tiene cuarenta y ocho monotipos iguales en cartulina de color amarillo. Seguidamente se presenta las estructuras realizadas con la parte a, a continuación la parte b y finalmente la c.

El trabajo también recoge ciento cuarenta y cuatro MONOTIPOS repartidos en tres bolsas según pertenezcan a las partes a, b o c del lápiz. Cada parte tiene a su vez.

Cinco posibilidades diferentes del monotipo:

- Monotipo sin seccionar
- Monotipo seccionado paralelamente a la base
- Monotipo seccionado oblicuamente a la base
- Monotipo seccionado perpendicularmente a la base
- Monotipo mixto (combinaciones entre sí)

Diferentes estructuras a formar por cada monotipo (carpeta nº 4)

- Modelo lineal paralelo
- Modelo lineal ondulado
- Modelo lineal cerrado
- Modelo lineal encastrado

Estructuras mixtas (combinaciones entre sí)

Posibilidad esta última que queda abierta, al igual que otros ejercicios que sugieren las carpetas anteriores.

El material complementario a los ejercicios consta de cuarenta y ocho gomas de borrar que sirven de apoyo a las bases de las estructuras.

Las diferentes interpretaciones aquí presentadas mediante dibujos o estructuras bi o tridimensionales consideramos que es otro modo de entender las características lúdicas y plásticas que poseen los objetos que nos rodean y por tanto puede ser la exploración del medio, un comienzo para desarrollar activamente un proceso de enseñanza – aprendizaje de las Artes Plásticas sobre todo en los niveles de Enseñanza General Básica.

En definitiva son el lápiz, el papel y la goma de borrar, los protagonistas de esta propuesta artística.

BIBLIOGRAFÍA

ALBALADEJO, J.C.: *Técnicas y procedimientos escultóricos*. Secretariado de Publicaciones. Universidad de La Laguna. 1987.

ARNHEIM, R.: *Arte y percepción visual*. Alianza forma. Madrid. 1984.

BISQUERT, A.: *Las artes plásticas en la Escuela*. Incie. Madrid. 1977.

CASTELNUOVO, E.: *Geometría intuitiva*. Labor. Madrid. 1963.

FREINET, C.: *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. Siglo XXI. Madrid. 1969.

FREINET, C.: *Los métodos naturales*. Fontanella. Barcelona. 1970.

GAULIN, C.: *Seminarios de Geometría*. Números 1, 2, 3 y 4. Canarias 1981.

GAULIN, C y Otros.: *Exploraciones geométricas.* P.P.M. Universidad de Laval. Quebec. 1980.

GUERRA, J.I. y AFONSO, M.C.: *Experiencia interdisciplinar sobre modos de representación bidimensional en el espacio proyectivo*. Actas V JAEM. Castellón de la Plana. 1991.

LUCART, L.: *El niño y el espacio*. Kapelusz. Buenos aires. 1979.

LUQUET, G.H.: *El dibujo infantil.* Médica y Técnica. Barcelona. 1981.

MONDRIAN, P.: *Realidad natural y realidad abstracta.* Barral, Barcelona. 1973.

MUNARI, B.:. *Cómo nacen los objetos*. Gustavo Gili. Barcelona. 1983.

READ, H..: *Educación por el Arte*. Paidos. Buenos Aires. 1964.

WOJNAR, I.: *Perspectiva básica.* AGFA. Barcelona.1977.

JOSÉ AGUIAR

El diseño de este modelo didáctico se validó en el seminario permanente de la cátedra de "Metodología y Didáctica de las Bellas Artes" de la Universidad de La Laguna. Asistencia al curso "Introducción a la educación y acción cultural en Museos y Exposiciones" impartido por los Doctores D. Francisco Aznar, D. Pedro Lavado, D. Juan Luna y Dra. Doña Victoria Batista en Santa Cruz de Tenerife 1993. CURSO DE ESPECIALIZACIÓN.

CENTRO DE INTERÉS. Exposición del pintor "José Aguiar" en "Casa de la Cultura" de Santa Cruz de Tenerife. Curso 1993-94.

ELEMENTOS FORMALES. Estudio de Autorretratos. Estudio de retratos. Composiciones con desnudos. Obras regionalistas. Obras impresionistas. Estudio y realización de murales.

REALIZADO con el alumnado Universitario de 2º curso de la especialidad de Ciencias de la Escuela Superior del Profesorado de de la Universidad de La Laguna en el curso 1993-94.

OBJETIVOS

Saber preparar la visita a una sala de exposiciones y extraer de ella los intereses individuales de la obra artística.

Motivar sobre los procedimientos artísticos (dibujo, pintura, modelado, etc.)

Intentar convertir el centro de interés en algo más que una propuesta de procedimientos artísticos.

Ir en busca de los elementos formales que pudieran intervenir en la construcción de la unidad didáctica.

METODOLOGÍA

Organización del antes, durante y después.

Se trató de conocer al autor y su obra, leer en el mensaje e interpretar aquellas escenas de mayor interés para el alumnado universitario y aplicables a los alumnos de Educación Infantil y Primaria.

CATÁLOGO

Autorretratos

Cabildo Insular de La Gomera (1924).

Museo de Santa Cruz de Tenerife

(Colección particular) Madrid

Museo de Bellas Artes S. Fernando. Madrid

Retratos

Obispo Pérez Cáceres (1950). Obispado de La Laguna

General García Escámez (1950). Hotel Mencey de Santa Cruz

Francisco Franco (1942). Centro Reina Sofía. Madrid

Francisco Franco (1939).Ayuntamiento de Salamanca

Francisco Franco, Museo de Bellas Artes de Santa Cruz

Pérez Galdós (1930) Centro Reina Sofía. Madrid.

Desnudos

Mujeres del Sur (1929) Museo de Arte Moderno de Barcelona

Desnudos en reposo (1932) Circulo de Bellas Artes. Madrid

Mujer con pescado (1940)

Desnudo sobre tela roja. Valencia

Mujer sentada (1932). Museo de Arte Contemporáneo. Sevilla

Desnudo femenino. Museo de Bellas Artes. San Fernando, Madrid

Desnudo femenino con sombrero. Santa Cruz de Tenerife

Estío (1944). Museo de Arte Moderno. Barcelona

Nacimiento de las Islas (1954). Salón de Actos del Cabildo.Tenerife

Gomera del pañuelo rojo (1964).Colección particular. Las Palmas

Obras regionalistas

Romería de San Juan (1924) Cabildo Insular de La Gomera

Alfombra de flores (1929). Museo de Bellas Artes de Santa Cruz

Figuras del pueblo (1925). Ministerio de Justicia. Madrid

Gomeros (1925). Colección particular. Madrid

Frutos de la tierra (1924). Museo de Bellas Artes de Santa Cruz

Pastoral (1945) Casa Colón. Las Palmas de Gran Canaria
Hombres del Palacio de Goda (1949). Colección particular. Valencia
Expresionismo
Florero (1960) Colección particular. Valencia
Florero (1972) Colección particular. Madrid
Lavas antiguas (1964). Colección particular. Valencia
Paisaje de Las Cañadas. Colección particular. Madrid
Roques (1960). Colección particular. Madrid
Bañistas. Colección particular. Madrid
Castillo de Santa Cruz (1950) Colección particular. Madrid
Murales
Cabildo Insular de Tenerife (1952-1954) " Balcón festivo"
"Guanches", "Nacimiento de las Islas", etc..
Casino de Santa Cruz de Tenerife (1934): "Friso isleño"
Basílica de Candelaria (1962): "Mural del Presbiterio". "Milagro de los panes y los peces", "La última cena", "Padre Anchieta", "Hermano Pedro", etc..
Cajas confederadas Madrid (1958): "La vida en el campo"
"Miseria y prosperidad"
Ayuntamiento de Madrid (1958): "La lucha de los ángeles y los monstruos"

BIBLIOGRAFÍA

ABAD, A.: *José Aguiar.* Biblioteca de Artistas Canarios. Volumen nº 4. Vicesonjería de Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias. 1991.

LA FIGURA FEMENINA: SÍMBOLO EN LA REPRESENTACIÓN ARTÍSTICA DE LA FORMA ([7])

La intención del trabajo que se presenta es resaltar el papel que ha desempeñado la figura femenina en el arte, analizada a través de una revisión de las composiciones artístico-plástica a lo largo de la historia (1).

Se analiza igualmente en el trabajo, el papel que adquiere la mujer en la publicidad, sobre todo en la comercial, y se hace mención a los diferentes roles de "la mujer", en temas como la iconografía religiosa, y a las imposiciones de la iglesia católica seguidas, fundamentalmente, de la Reforma.

En resumen, se reflexiona sobre la figura femenina como símbolo en las composiciones plásticas y se valora la aportación cultural que ha transmitido al ser humano durante siglos.

El proceso seguido parte de una reflexión sobre aspectos generales del Arte y de la Historia del Arte, para pasar a presentar a la "mujer" como símbolo en la obra plástica internacional, desde la antigüedad hasta la actualidad. Se incluye también, en este punto, un análisis de dicha simbología femenina integrada en las obras de un sector de plásticos canarios cercanos a la actualidad. Esta revisión se presenta con apuntes relativos a las civilizaciones antiguas, extraídos especialmente del Paleolítico, hasta la modernidad. Se desarrollar en cuatro fases, donde la última está dedicada a la experiencia personal de la autora que muestra una composición cuádruple donde destaca primordialmente el valor geométrico que incorpora la figuración realista de la silueta femenina.

Se presentar acompañadas de una selección de imágenes esquemáticas o figurativas de la forma, a modo de bocetos, del contenido que se ha extraído de esta revisión visual, que se adjuntar n en el Anexo.

[7] GUERRA, J.I.: La figura femenina: símbolo en la representaciones artística de la forma. En *Actas del III Congreso "Diálogo, Fe-Cultura"*. Centro de Estudios Teológicos. La Laguna. Pp. 337-346. 1996.

CONSIDERACIONES SOBRE EL ARTE

Antes de profundizar en el desarrollo del trabajo, se hace necesario comentar el significado de obra de arte, dar a conocer qué es lo que se entiende por arte, qué aporta la historia y qué nos proporciona la historia del arte en general.

El arte es, una función esencial del hombre, indispensable tanto para el individuo como para la sociedad. Se dice que no existe arte sin hombre, pero quizás tampoco, hombre sin arte. Por l, el mundo se hace inteligible, accesible y más familiar. El arte caracteriza al hombre, le da su lugar preeminente en la cadena de los seres vivos, lo que constituye su dignidad y su nobleza. Esto hace que se distinga de otros seres, que sólo sienten impulsos. El hombre quiere actuar con conocimiento de causa, quiere conocer y juzgar los móviles de sus actos y lo que repercute en ellos. De aquí ha salido en el más amplio sentido de la palabra, la ciencia y más especialmente la del pasado: la historia.

El hombre a través de la historia, conoce lo que ha sido, lo que es y lo que puede ser; crear lo mejor es una inquietud propia del hombre y de su nobleza. El estudio del arte y de la historia es indispensable en la vida del hombre. Conocer la historia es para actuar sobre lo que existe y para forjar el porvenir, el hombre ha de saber lo que quiere y elegir implica distinguir entre lo bueno y lo malo, entre lo hermoso y lo feo. A esto se añade el deseo de mejorar el mundo y de mejorarse asimismo. De un golpe se funde a la vez la moral y el arte, la tica y la estática. Y si la moral manda sobre nuestras acciones, el arte es aplicado a nuestras creaciones.

Parece necesario preguntarnos: (es el arte reflejo de la sociedad?, (puede ser el arte resultado del pensamiento humano?

No sólo importan las manos de un pintor, escultor y diseñador como manipulador de una materia, sino el conocimiento que tenga de los materiales y los resultados obtenidos de esta coordinación, aunque en ocasiones sean imprescindibles. Se puede afirmar que el ser humano, además de estar capacitado para pensar, también está capacitado para hacer. Luego si expresa lo que piensa y puede expresarlo de distinta manera de acuerdo con su percepción, puede decirse que el ser humano es además creativo, porque expresa de forma personal la interpretación que hace de la realidad. Luego el arte es un producto social. Cada persona es fruto de su experiencia en su momento. La historia y el arte nos da a conocer la solidaridad recíproca entre el hombre y el arte.

La historia del arte, es también la mayor aproximación que sitúa al hombre en la búsqueda de la calidad y del conocimiento. Esta no se define ni se explica y en arte toma el nombre de belleza. En cada lugar de la Tierra y en cada momento del tiempo, adquiere un aspecto nuevo a menudo imprevisto, desconcertante. La belleza, la calidad aparece donde

quiera. Conocer mejor al hombre es buscar en la historia y en el arte la imagen que el ser humano se ha formado de la vida, del mundo y sobre todo de esta calidad que lo transfigura.

Por ello, adentrarnos en el por qué de la configuración que comporta la composición de una obra artística cualquiera, nos permite encontrar elementos que simbolizan a determinados aspectos, que han influido en la construcción de dicha obra. Sin lugar a duda, estos aspectos siempre deben ser estudiados porque además de otros, nos acerca al autor y al tiempo en que se realizó la obra, que casi siempre lo determina la línea o corriente artística bajo la cual se ha configurado. También se puede llegar a conocer el por qué y para qué ha sido realizada una pintura o escultura. El como se realizó descubre si se profundiza en los medios, estrategias técnicas o en los materiales, los cu les se sobreentienden también en casi todas las composiciones artísticas.

Parece oportuno reflexionar sobre: (¿ qué significado tiene la obra artística para el propio autor? y ¿cuáles son sus componentes?).

La obra de arte se hace ante todo para ser contemplada, pero se aprecia mejor lo que se comprende. "Comprender es ya amar" (2). A veces el artista deja predominar en su obra el espectáculo que del mundo visible quiere expresar, o lo somete a la arquitectura de las formas plásticas y, otras, lo altera para traducir sobre todo su vida interior.

Esta diversidad de manifestar artísticamente indica lo que podría entenderse por factores o componentes de la obra de arte (3):

a) Mundo de la realidad visible.

b) Mundo de las configuraciones técnico-plásticas.

c) Mundo del pensamiento y del sentimiento.

a) La evolución del mundo se transforma sin cesar aunque permanezcan los mismos temas en la obra artística. Conrad Witz: "La pesca milagrosa" (1444), apacible y primitivo. Turner: "El lago de Thun" (1804), transformista y dramático (4).

La visión de una poca obedece a una especie de fatalidad y se halla hasta en la fotografía que se considera objetiva. Coubert: "El arroyo cubierto" (1865), naturalista y Chirico: "Los gozos del Poeta" (1913), geómetra surrealista (5).

Los artistas de nuestro tiempo se han preocupado especialmente por estar de acuerdo con l. Unos inspirándose plásticamente en las formas Mecánicas, Leger: "Transporte de energía" (1954), otros expresando en el tema una reivindicación social Fougeron: "Tierras crueles" (1948), (6).

El artista impregna inevitablemente su obra de su personalidad: "La casa de Postas de Cagnes", tema repetido por tres pintores, el mismo pueblo se transforma en una alegría de vivir (Renoir 1907), en una construcción mental (Derain 1910) o en una convulsión patética (Soutine 1925), (7).

b) Una forma tan sabia en apariencia como el meandro nace de un azar técnico. Las esteras que tejen los primitivos oceánicos actuales por cuartos sucesivos, entrelazando elementos vegetales, ofrece involuntariamente un dibujo de losange. Pero cuando se yuxtaponen al azar fragmentos heterogéneos, el dibujo se transforma en meandro (8). Los temas decorativos renacen también por causas materiales originando nuevas formas y la evolución de las mismas (9). Así por ejemplo, las espirales alternadas que se convierten en pura decoración geométrica, evolucionan en un sentido realista y simbólico (10).

c) En toda obra de arte puede que predomine un factor más que otro. Por ejemplo, en el arte Bizantino, sobresale el aspecto mental, ansioso de expresar ideas teológicas lo mismo por sus temas simbólicos que por su composición y sus efectos. El factor manual y técnico es también muy activo: la misma forma se traduce por curvas o por ángulos, según está cincelada o tejida, etc. (11).

LA FIGURA FEMENINA. FASES:

Primera fase: Considera los primeros trazos que van a conformar la configuración femenina desde el Paleolítico hasta la Antigüedad. Los hallazgos gráficos pertenecientes al Paleolítico presentan unos trazos que posiblemente tuvieron su origen en determinadas características de los procedimientos técnicos, que a la vez se supone estaban condicionados por el medio, los materiales y por el propio proceso del aprendizaje que el hombre prehistórico adquiriera. Nadie duda de la evidencia ante tales hallazgos prehistóricos y que estas manifestaciones artísticas surgen condicionadas también por la necesidad de supervivencia y conservación, que sienten ciertos grupos sociales. En el transcurso del tiempo, los conocimientos y las primeras habilidades técnicas en el trazo se perfeccionan y adquieren nuevas finalidades, incluso llegan a obtener carácter decorativo. De éstos trazos llama la atención la observación y análisis que se realiza en un primer aspecto sobre la línea poligonal abierta (ondas y greca), (12), la poligonal cerrada (rombo) y la simetría como movimiento geométrico más utilizado para sus composiciones (13).

"Desde los orígenes del arte amaga su diversidad futura; en los trazos que adornan los huesos decorados más antiguos, el juego de la repetición y de la simetría crea una forma geométrica en losanje.." (14).

"Otras obras parten de la repetición de la naturaleza; sin embargo las mismas leyes de regularidad y de simetría hallan allí su aplicación: un cuerpo femenino estilizado acaba también en l, por evocar un losanje y sus ejes..."(15).

Otro aspecto a tener en cuenta es cuando se realiza la observación sobre la figura geométrica (rombo) la cual engendra en su espacio interior, el diseño volumétrico de una figura femenina, como si se tratara de un encajado inscrito en las caras de un octaedro (16). Estatuillas que se multiplican y no cesan de aparecer en la obra artístico-plástica prehistórica (17). Respecto a estas y aunque se halla podido discutir su importancia, la " magia es uno de los elementos del arte prehistórico, desde las manos que fijan una presencia, hasta los ritos de la fecundidad (Venus) y del maleficio (animales heridos) pasando por las figuras de brujos que encarnan un animal" (18).

"Y aún a veces, ante el animal o más raramente ante el ser humano como en estas sorprendentes figuras de la Madelaine, el artista muestra una sensibilidad libre de observación que hace pensar ya en Modigliani" (19).

Segunda fase: La figura femenina se presenta aquí, interpretando papeles que simboliza la "mujer" (20), como elemento de composición en la obra artística, teniendo en cuenta sobre todo, la figuración realista desde la antigüedad (21) hasta la modernidad. Destacando del siglo XIX obras del romanticismo (22), realismo (23) e impresionismo (24). En el siglo XX, sobresale la transformación que adquiere la figura femenina, desde el fauvismo (25), cubismo (26) y futurismo hasta llegar al abstracto (27). También se considera el expresionismo de algunos autores y la representación surrealista de otros. Los que aquí se tratan son de rango internacional y entre ellos, destacados sellos del entorno canario. En esta fase se hace un acercamiento a la figura femenina para intentar demostrar que, como elemento de composición en la plástica artística, tiene tantas posibilidades estáticas de representación como la capacidad creativa del artista. Sobre todo, cuando se empeña en conseguir una evolución en el proceso, ya que son frecuentes las piezas artísticas, en las que el autor demuestra haber conseguido el objetivo propuesto: someter su obra a un seguimiento que va desde la concreción hacia la abstracción.

Tercera fase: La figura femenina en el diseño publicitario con fines comerciales pretende sin duda, embellecer la obra artística (28) y es también el autor el que da uso a sus habilidades técnicas para adaptar la composición del diseño publicitario a otras obras. Lo que demuestra que el arte utiliza el diseño y éste a su vez se nutre y se sirve del arte. Por ejemplo, si se toman imágenes de un cartel publicitario donde una figura femenina expone productos de cosmética (29), se puede comprobar como la estilización figurativa corresponde al desnudo

de una obra artística (30). Esto nos lleva a afirmar que el diseño publicitario no se debe a un producto casual.

Del artista americano Allen Jones, dicen respecto a su obra "Desnúdame".

"...desafía la división entre el "elevado" arte del desnudo y la "baja pornografía". Al igual que Tom Wasselmann, Jones emplea imágenes típicas de la publicidad y de los medios de masas, y subvierte el significado de "belleza ideal" tal como se venia aplicando al desnudo femenino en arte" (31).

Cuando el ser humano crea y hace su arte, su modo de expresarse artísticamente, lo hace de acuerdo con su concepción del universo. Desde el momento en que ese arte comporta obras que han llegado a ser para todos un espectáculo permanente, éste, es tan real como el que lo ha creado.

Ocurre en Bizancio, durante los siglos VIII y IX, una terrible crisis iconoclasta en la que la iglesia y los emperadores habían llegado a proscribir radicalmente interpretaciones artísticas figuradas. También el Islam, ha mostrado una desconfianza invencible que ha pesado mucho en el curso de su arte, llevándolo sin cesar hacia una representación más decorativa. La Iglesia Católica, seguida de la "Reforma", para salvar el catolicismo amenazado, toma el arte por la mano e impone la iconografía: temas dramáticos y emotivos. Así, es la propia historia quien nos revela que el arte no depende sólo de ella y de sus acontecimientos, sino que también se pone en juego las fuerzas psicológicas del autor y del espectador. Esto demuestra que las religiones no han ignorado el poder de las imágenes, tanto si las proscriben, como si las utilizan por la fuerza de emoción que ellas poseen (32).

Cuarta fase: Hace referencia a la experiencia personal de la autora y aborda la figura femenina en su obra (33) mediante cuatro modelos diferentes extraídos del natural (34). Se transforman en unas composiciones geométricas que resultan de girar, abatir o trasladar fragmentos de las cuatro figuras correspondientes a dichos modelos (35). De éstos movimientos en el plano, surgen unos teselados que aparentan el trazado de diseños para una construcción y realización de vidrieras góticas (36).

La autora prefiere transformar el carácter figurativo de los modelos y opta, por una interpretación de la forma diferente, donde muestra una inquietud en la búsqueda de nuevos procedimientos técnicos. Esta mezcla de soluciones a un mismo problema a veces generan ciertas lagunas, a pesar de ello vale la pena hacerlo, a fin de sacar otras interpretaciones que casi siempre son válidas y apreciadas desde perspectivas, no tan comunes, pero sí, desde otras más creativas.

CONCLUSIONES

Algunas aportaciones extraídas de este trabajo son las siguientes:

Primera: La figura femenina en la obra artística proporciona al espectador una información con diferentes mensajes, empleando un mismo símbolo y como elemento que representa artísticamente una configuración de la forma que interviene en la construcción de la composición plástica. De esto se desprende que la figura femenina en la obra artística, ha presentado siempre al menos, dos líneas con proyecciones de distinta naturaleza:

a) El significado socio-cultural que encierra la obra de arte y lo que por su contexto histérico expresa.

b) El significado de las habilidades técnicas en el proceso, que da lugar a un modelo de expresión, ya sea de arte profano o religioso.

La figura femenina ha interpretado en la historia de la plástica diferentes papeles y todos de gran importancia, ello significa que el escultor o pintor, no ha escogido este elemento entre los existentes en la naturaleza, por simple capricho, sino porque, como experto considera que la figura femenina proporciona a la composición, un nivel de convencimiento y de comprensibilidad que toda buena interpretación requiere. (Qué interesar más el mensaje o la configuración de cada uno de los elementos de la composición? (37), y en ésta particularmente, (es más importante el papel que comporta cada uno de ellos ?. Es cierto, que por ese interés que supone al espectador, incluso ya el artista del Paleolítico, tomaba a la figura femenina como el símbolo que mejor se adaptaba a sus manifestaciones plásticas.

Segunda: Se ha dudado de la valoración que frecuentemente se hace en torno a la figura femenina por su utilización en masa dentro de la obra plástica. Quizás el hecho de encontrarnos con determinadas técnicas empleadas (38), ha servido para entender esas concepciones y para saber, si ha sido aplicada con otros fines lejos de la estética y de la plástica artística.

Nadie mejor que la doctora Hodgson para refrendarlo, ella dice de los antiguos maestros en el arte:

"Como geómetras que eran, entraron en el juego de las proporciones del cuerpo humano para componer el lugar, definir los espacios y entrar en contacto con ellos...".

"Era la búsqueda de una idea acerca de la naturaleza y utilizaban para ello el propio hombre como escala modular. Reglamentaban su propio pensamiento para concluir en ideas patrón."

"La geometría como ciencia de la forma nos indica que todo lo visible cuenta con materia y medida, que posee su estructura sustentadora de partes, y que sobre estas gobierna un orden que las ubica en un tiempo y en un espacio, convirtiéndolo todo en proceso."

"...Lo que interesaba a estos hombres era la configuración de los cuerpos, es decir: la forma.., superar las imperfecciones de la Naturaleza. El cuerpo humano bien configurado y tomado como medida de todas las cosas ayudar a crear un mundo nuevo a semejanza del mundo natural y en armonía con este." (39).

Tercera: Este trabajo no trata sólo de un estudio comparativo sino también de una reflexión sobre los Mecanismos empleados en las habilidades técnicas de determinados procesos creativos y en demostrar como éstos, siendo tan distantes en el tiempo y en el espacio, comparten similitudes en las directrices maestras de la composición artística. Por tanto no se puede decir que conociendo la historia en general, se conoce lo que fue el hombre porque para ello es necesario también saber lo que pensaba y del pensamiento humano puede dar notable cuenta la obra que el artista ha creado. Luego si el arte es producto de un proceso creativo que el hombre desarrolla en su existencia como así lo demuestra cada una de las trayectorias artísticas que se han dado en la historia del arte. El estudio de ésta y del arte es inseparable del estudio de la humanidad.

Cuarta: Si para el escultor, pintor o diseñador la figura femenina es el elemento que proporciona mayor entendimiento en sus interpretaciones artísticas. Es entonces el elemento más aceptado por el espectador además de tener mayor posibilidad de comprensión. Y si comprender, como dicen, es tomar una actitud de aceptación , se puede afirmar que es la figura femenina en la composición artística la que más cultura ha transmitido durante siglos (40).

Porque ha sabido penetrar en la sensibilidad individual y porque como símbolo es el que mejor ha sentido el ser humano.

El desnudo femenino fue también una de las primeras obras que primero representó el hombre prehistórico. La Maternidad, es el tema que detallado en su "Ídolo". En la distancia y en el tiempo transcurre un sentir, un pensamiento, que desde Willendorf hacia la Atlántida se engendró en "Tara" para revivir más cerca a nosotros (41), en la obra artística de la Plástica Canaria (42).

NOTAS

1. La revisión sobre composiciones artísticas donde la figura femenina estuviera representada, se hizo en una primera vuelta sobre cuatrocientas imágenes

aproximadamente de distintas características y estilos. Para la preparación de la exposición del trabajo sólo se emplearon ciento cincuenta y ocho que se dividieran en cuatro grupos en función de las fases desarrolladas.

En el anexo que se adjunta se presenta una selección de imágenes extraídas de las fases y en el mismo orden.

2. Ren Huyghe, cuando trata sobre la naturaleza de la obra de arte da a entender que es necesario conocer de qué y como está constituida, porque se aprecia mejor lo que se comprende, v. Huyghe, (1974), p. 11.

3. Respecto a la elaboración de una obra de arte, es la conjunción de diferentes elementos los que dan lugar a la unidad. Esa multiplicidad de componentes en la pieza artística se concentran en tres factores distintos según Huyghe (1974), v. pp. 11, 12, y 13.

4. Se puede imaginar como evoluciona el entorno y las transformaciones que se dan en las sociedades, si se atiende a los testimonios del arte. Al respecto se ha utilizado en el trabajo, los comentarios de Huyghe sobre las obras de Conrad Witz y Turner. Pero las comparaciones artísticas también se pueden hacer entre otros autores, v. Huyghe (1974), pp. 15-20.

5. Desde que se descubre la fotografía , la visión de una poca queda objetivamente plasmada y se presentan diferencias entre las que pertenecen a estilos distintos al igual que la obra de arte por ser ésta de carácter subjetivo, v. Huyghe (1974), p. 17.

6. También el contexto social queda reflejado en las obras de arte y además de los artistas citados en el trabajo, existen otros que nos permiten asistir a la contemplación de un hecho histórico mediante la interpretación de sus obras: Goya, Picasso, Dalí, v. Huyghe (1974), p.19.

7. Una característica de la obra de arte que quizás salta más a la vista es el reflejo de la personalidad del artista. Huyghe con los tres ejemplos de paisaje que nos señala en su obra da notable idea de lo que significa la individualidad personal en la representación plástica, Huyghe (1974) p. 20.

8. Anexo: fig. 1.

9. El origen de algunas formas y la evolución de las mismas también está influenciada por la materia. Esto puede observarse en el modelado de arcilla que cuando está húmedo permite hacer incisiones y grabados pero, también un grabado se puede obtener mediante las cuerdas que sujetan las piezas mientras se cuelga durante la fase

de secado. Una serie de vasos del Danubio prehistórico son una muestra de lo que ocurre en esta fase, v. fig. 2.

10. Puede observarse en las imágenes que propone Huyghe (1974) p. 15.

11. Respecto al arte Bizantino Ren Huyghe da a entender que el aspecto mental dentro de la composición se puede analizar en un mosaico del siglo (VII): "Los Angeles". Catedral de Cefalú. Sicilia. La visualización la ofrece impresa en su obra, v. Huyghe (1974) p. 13.

12. Las ondas y grecas en el trazo se convierten en un grabado en un vaso griego, por ejemplo: "Combate de Hércules y Aqueloo". Museo Británico, v. fig. 3 a, 3 b.

13. Anexo: fig. 4.

14. Véase Huyghe (1974) p. 25 y p. 52. Figs. 5 a y 5 b.

15. Véase Huyghe (1974) p. 25. Fig. 6.

16. Anexo: Fig. 7.

17. Véase Huyghe (1974) p. 17.

18. Véase Huyghe (1974) p. 23. Fig. 8.

19. Véase Huyghe (1974) p. 25. Fig. 9 a y 9 b.

20. Botticelli, Sandro (1444-1510): "El nacimiento de Venus". Detalle. Medidas completas: 175 X 287 cm. Uffizi, Florencia, v. A.A.V.V. (1982) tomo 10 p. 72. Fig. 10. José Aguiar: "Nacimiento de las islas". Fragmento. (1952-54). Mural del salón de actos del Cabildo Insular de Tenerife, v. Abad, A (1951) p. 85. Fig. 11.

21. De la iconografía del matriarcado agrario del Próximo Oriente se conservan imágenes femeninas como: "la estatuilla femenina de tierra cocida", procedente de Susa. Arte sumerio. Museo de Louvre, v. Huyghe (1974) p. 62.

22. Refleja la poca del Romanticismo entre otras composiciones, la figura femenina por Delacroix: "La libertad guiando al pueblo". Óleo sobre lienzo. 2,6 X 3,25 m (1831), v. A.A.V.V. (1982) tomo 7, p. 22. Fig. 12.

23. Se puede comprender el texto observando la obra de Courbet: "Las bañistas". Óleo sobre lienzo. 2,27 X 1,93 m (1853). Muse Fabre, Montpellier, v. A.A.V.V. (1982) tomo 7, p. 46. Fig. 13.

24. Anexo: fig. 31.

25. Joan Miró: "Mujer" (1930), v. A.A.V.V. (1993) p. 270. Fig. 14.

26. Joan Miró: "Desnudo del espejo" (1962), v. A.A.V.V. (1993) p. 147. Fig. 15.

27. Al respecto, se puede observar también la obra de Willen Kooning: "Mujer en Sag Harbor. Oleo sobre tabla 2 X 0,91 m (1964) Joseph Hirshhorn museum, Washington, v A.A.V.V. (1982) tomo 8 p. 74 fig. 16.

28. Andy Warhol: "Dieciseis Jackies". Acrílico y esmalte sobre lienzo 20 X 16,3 (1965). Walker Art Center, Mine polis, v A.A.V.V. (1982) tomo 8 p. 78. Fig. 17.

29. Con la imagen presentada en la fig. 18 a del anexo se puede observar la línea que configura el cartel. Fig. 18 b.

30. Puede compararse la estilización femenina de la obra publicitaria de la fig. 18 a con la línea del desnudo femenino de Diego de Velázquez: "La Venus del espejo". (1640-1700). Galería nacional. Londres, v A.A.V.V. (1964) tomo XXV p. 15. Fig. 19.

31. Allen Jones: "Desnúdame". Óleo sobre lienzo 244 X 121 cm (1972). Gleburg Art Museum, v. A.A.V.V. (1982) tomo 9 p. 15. Fig. 20.

32. Hans Memling (1440-1490): "San Juan y las mujeres afligidas". Tabla derecha de un díptico. Óleo sobre tabla 50 X 35 cm. Capilla Real. Granada, v. A.A.V.V. (1982) tomo 6 p. 51. Fig. 21.

33. Anexo: fig. 22.

34. Anexo: fig. 23 a, 23 b, 23 c y 23 d.

35. Anexo: fig. 24 a y 24 b.

36. Anexo: fig. 25 a, 25 b, 25 c y 25 d.

37. José Aguiar: "Alfombra de flores". Óleo sobre lienzo 300 X 277 cm (1928). Museo Provincial de Bellas Artes de Santa Cruz de Tenerife, v. Abad, A (1991) p. 17. Fig. 26.

38. Julio González: "Gran Maternidad". Metal. 130 cm (1930-33). Tate Gallery. Londres, v. A.A.V.V. (1982) tomo 12 p. 279. Fig. 27.

39. Véase a Hodgson, M.L. (1994). Las opiniones de la autora se intentan afianzar con la obra de Miguel Angel: "Adan y Eva en el acto del pecado". (1508). Bóveda de la Capilla Sixtina. Detalle de la mitad del fresco en el cuarto segmento de la bóveda, v. A.A.V.V. (1964), pp. 309-340. Fig. 28.

40. Como elementos de una composición artística es conocida la trilogía de la figura femenina representada por los autores siguientes: Pedro de Guezala: "El baño". Óleo sobre lienzo 124 X 129 cm (1921). Museo Municipal de Bellas Artes. Santa Cruz

de Tenerife, v. Trujillo La-Roche, P. (1922) p. 42. Fig. 29. Rafael: "Las tres gracias". (1500). Chantilly, v. A.A.V.V. (1964) tomo XIV pp. 359-410. Fig. 30. Degas: "Bailarinas entre bastidores". (1800) Louvre. Paris, v. A.A.V.V. (1982) tomo 7 p. 4. Fig. 31.

41. Estatuilla femenina en Terracota, llamada "Ídolo de Tara", procedente de Teíde. Museo Canario. Las Palmas de Gran Canaria, v. A.A.V.V. (1984) pp. 181-186. Fig. 32.

42. Se ha tomado como ejemplo para esta reencarnación artística la obra de José Aguiar: "Maternidad o Desnudo". Encáustica 104 X 206 cm (1946). Colección particular. Madrid, v. Abad, A (1991) pp. 88 y 89. Fig. 33.

RESUMEN

La intención del trabajo que se presenta es exponer mediante la selección de imágenes esquemáticas o figurativas de la forma, a modo de bocetos, el contenido que se ha extraído de una experiencia visual, obtenida de la revisión en la historia de las composiciones artístico-plástica y del papel que ha desempeñado la figura femenina en el arte.

El proceso a seguir es: primero, se presentan apuntes relativos a las civilizaciones antiguas, extraídos especialmente del Paleolítico. A continuación se muestran imágenes de "la mujer" como símbolo en la obra plástica internacional, desde la antigüedad hasta la modernidad. Se incluye también, en este punto, un análisis de dicha simbología femenina integrada en las obras de un sector de plásticos canarios cercanos a la actualidad.

Finalmente, se muestra una composición cuádruple donde destaca primordialmente el valor geométrico que incorpora la figuración realista de la silueta femenina.

Se analiza igualmente en el trabajo, el papel que adquiere la mujer en la publicidad, sobre todo en la comercial, y se hace mención a los diferentes roles de la mujer, en temas como la iconografía religiosa, y a las imposiciones de la iglesia católica fundamentalmente seguidas de la Reforma.

En resumen, se reflexiona sobre la figura femenina como símbolo en las composiciones plásticas y se valora la aportación cultural que ha transmitido al ser humano durante siglos.

EXPOSICIÓN

Los hallazgos gráficos pertenecientes al Paleolítico presentan unos trazos que posiblemente tuvieron un origen en determinadas características de los procedimientos técnicos

que a la vez, se supone, estaban condicionados por el medio, por los materiales del medio y por el propio proceso de aprendizaje que iban adquiriendo.(1.2,1.3).

Esta imagen que no pertenece al Paleolítico, pero si es arte primitivo, arte oceánico, es una muestra de como el diseño está condicionado al medio y a los materiales del medio.(1.4).

En cuatro fragmentos se puede observar la unidad del tejido de la estera.(1.5,1.6,1.8,1.7).

Y haciendo movimientos de traslación o losanje se puede lograr otros gráficos.(1.9,1.10).

El conocimiento que tienen los primitivos de la simetría, la cual se reconoce en la poligonal cerrada, rombo, la utiliza para encajar en el soporte de un hueso, marfil o madera de alguna rama, la figura femenina, que de la extracción que ellos hacían de la naturaleza es la que mejor se adaptaba al molde. Basta quitar lo que sobra (desbastar) en el rombo y redondear volúmenes delante o detrás de la pieza escultórica para que ésta esté acabada.(1.11).

- TRAZOS LINEALES
- Huesos
- Marfil
- Madera (rama)
- IMAGEN OCEANICA
- estera
- cuatro fragmentos
- dos fragmentos
- movimientos en losanje
- Asimilación de la simetría en el rombo, e incorporación de la figura femenina.(1.11).
- Figuración en otras piezas.(1.12).
- Estilización (piezas alemanas).(1.13).
- Mapas: Proliferación de la forma en los diferentes !dolos (Venus).(1.14).
- Venus de Willendorf, interés artístico que indujo a desarrollar este trabajo.(1.15).
- La incorporación de la doble espiral o greca en el diseño hace que también evolucione las manifestaciones plásticas hacia otra modalidad: la cerámica.(1.16, 1.17, 1.18, 1.19, 1.20).
- Esquematización de la expresión.(1.21).
- Viene a potenciar la representación figurativa como se puede ver en las imágenes del Madeleine de cierto parecido a las obras de Modigliani.(1.22) en las de Matisse con las obras: "Danza y alegría de vivir".(1.23,1.24)
- De la misma manera la cerámica también evoluciona con la incorporación de los nuevos esquemas gráficos.(1.25).

- Adaptación del grabado en la cerámica a la escultura tallada.(1.26).
- Que a la vez y casi como un proceso de enseñanza-aprendizaje aumenta en detalles y perfecciona la línea en otras esculturas y en las representaciones de la figura femenina sobre todo (1.27, 1.28, 1.29),destacando, el periodo que abarca desde el arte de la Antigüedad hasta el Renacimiento italiano.(2.1,2.2,2.3).
- Con la interpretación del "Nacimiento de Venus" por Boticelli (XV), principalmente.(2.4).
- Iconografía artística que continuamente en la Historia de la Plástica se repite expresando otros acontecimientos, por ejemplo:"El nacimiento de las islas" de José Aguiar (XX).(2.5).
- También guarda cierta similitud en temas de la mitología expuesta durante los siglos XVI, XVII y XVIII. Es decir desde el último tercio del Renacimiento italiano hasta el último tercio del Barroco, entrada al Neoclásico."Según los conceptos neoclásicos el artista no debe ceñirse exclusivamente a copiar de la naturaleza, sino ha de idealizarla, si bien ésta ha de ser la fuente principal de inspiración. Como en arquitectura y escultura, se prescribe al mismo tiempo la inspiración en los modelos de la antigüedad clásica".Azcarate 1972, p g 84.(2.6,2.7,2.8).
- A continuación, con la obra de Coubert (XIX) "Las bañistas", ocurre también una alegre y variada repetición de este tema.(2.9).
- Ingres(XIX), Degas(XIX), Picasso y Miró(XX).(2.10,2.11,2.12,2.13).
- La obra "El baño" de Guezala (XX) que por la trilogía femenina, (2.14) recuerda a la composición de Rafael(XVI), "Las tres gracias".(2.15).
- El mismo elemento compositivo lo presenta Degas(XIX) con el juego de, tres-tres, incorporando algunas figuras más hacia el fondo del plano en "las bailarinas entre bastidores".(2.16).
- El tema "bailarina" también lo hace suyo Miró (XX) con una singular interpretación.(2.17).
- Cierto parecido con ésta es la pluralidad de figuras femeninas de Picasso (XX) con las "Damas de Avignon".(2.18).
- "La mujer del espejo" de Miró (XX), (2.19), resuelta antes por Velásquez (XVII) bajo el nombre "Venus del espejo".(2.20).
- El tema de "Mujer sentada" de Miró, (2.21), también expuestos posteriormente por los estudios de Guezala(XX), (2.22), Aguiar(XX) y, (2.23,2.24) antes por Manet(XIX) (2.25).
- "Descanso de Diana después del baño" por Boncher (XVIII).(2.26).

- La obra "Estío" y "Desnudo" de Guezala (XX).Realmente la figura femenina aunque sufra o viva diferentes transformaciones en la obra plástica siempre se presenta como una constante desde la figuración hacia la abstracción y viceversa.(2.27,2.28).
- Las obras de Miró (XX) en la serie dedicada a la mujer.(2.29, 2.30, 2.31).
- En las manifestaciones plásticas del arte americano de los años 50 de Kooning, puso de moda la pintura centrada en el color; en ese momento el color artístico se fijó" más en las vibraciones de pincelada y en el cromatismo de la mancha que en la representación de la forma. Y así es como éste autor interpreta "Mujer".(2.32).
- También en la plástica de hoy día, un profesional artístico, en la trayectoria de su obra, puede tomar como inspiración a la figura femenina o incluso puede servirle de fuente en la toma de nuevas referencias a la hora de proyectar otros diseños.(3.1,...3.26).
- "Mujer en una cartelera" de Maleirch (1914).No se puede considerar el suprematismo de Maleirch como un arte totalmente abstracto. El elemento simbolista se mantiene definidamente y es esta obra, una intervención más del tema "mujer" hacia la llamada del diseño publicitario.(4.1).
- Otros autores como Magritte (1928) en "Días de Titanes".(4.2).
- Aguiar (1937) con la ilustración para la revista Vértice número 78, "La novia".(4.3).
- Wharol (4.4), Allen Jones (1972) con la obra "Desnúdame".Este autor desafía la división entre el arte del desnudo y la pornografía. Jones emplea imágenes típicas de la publicidad y de los medios de masas, y trastorna el significado de belleza ideal, tal como se venia aplicando al desnudo femenino en arte.(4.5).
- Allen Jones (1972) siente y cree en la fuente de los clásicos incluso para el diseño publicitario.(4.6).
- Esto significa que el autor no se aleja de la realidad con sus afirmaciones, puesto que en (4.7) publicidad, la composición clásica en la que interviene la figura femenina es como ya se ha mostrado, fuente de inspiración para otros artistas de actualidad. (4.8,4.9,4.10,4.11,4.12,4.13,4.14,4.15,4.16)
- Tampoco se puede dejar al margen en este reconocimiento, saber que la figura femenina es transmisora como así lo demuestran las obras de Goya, "La vendimia".(4.17).
- Guezala: "Regreso de la pesea". "Bosquejos de figuras campesinas" y "Pescadora". (4.18,4.19,4.20).
- También usando diferentes técnicas interpreta el mismo tema: "Maga con cesto de manzanas", en "leo y al pastel, Guezala (1949).(4.21,4.22).

- Es precisamente la técnica, la que le da la fuerza al arte para seducir y convencer. "Santa Tereza" de Bernini(XVII).(4.23).
- Ni el arte de hablar, ni las Guerras Santas, consiguieron llegar hasta donde pudo y puede la imagen, en este caso, referidas a la iconografía religiosa, tanto con temas del Antiguo Testamento como del Nuevo. Según se aprecia en las obras de Miguel Angel, Rafael y Correggio.(4.24,4.25,4.26,4.27,4.28,4.29,4.30).
- Van der Weyden, en temas de la Pasión de Cristo.(4.31,4.32).
- Dolorosa de Ezequiel de León (XX).(4.33).
- "Piedad" de Miguel Angel(XVI).(4.34).
- Piedad de Ezequiel de León(XX).(4.35).
- La Virgen del "Consuelo" de Tobar y la "Dolorosa" de Ezequiel de León.
- Magdalena de Pedro de Mena(XVII).(4.36,4.37,4.38).
- Temas devocionales de la virgen de Ezequiel de León "Virgen del valle",
- "Sta. Bárbara" (4.39,4.40), y de Alonso Cano(XVII) "Inmaculada", de Rafael(XVI)
- "La Madonna de San Siseto", de Rubens(XVII) "San Ildefonso".
- Ya se trate de temas religiosos o profanos, la figura femenina, refleja en la obra de arte algo más que un procedimiento técnico.
- Son también otras manifestaciones artísticas , cine, teatro, las que se sirven con frecuencia de la obra plástica para garantizar en sus interpretaciones la proyección acertada de determinados acontecimientos de un momento de la historia.(4.41,4.42,4.43).
- "La muda, con la cadenita de oro" por Rafael(1506), recuerda a una de las últimas proyecciones del cine de Hollywood.(4.44).
- Rembrant(XVII) "Retrato de la madre de Rembrant leyendo".(4.45).
- Aguiar(XX): "Alfombra de flores"(1928), "Figuras del pueblo"(1925).(4.46,4.47).
- Mujeres leyendo.(4.48).
- La mujer en la sociedad ha asumido desde siempre compromisos de distinta índole, los cuales, han sido también analizados desde la óptica artística como se puede demostrar con los siguientes autores:
- Picasso(XX):"La pareja", "La planchadora", "La panadera".(4.49,4.50,4.51)
- Guezala(XX):"Maga con bernegal"(1958).Mujeres ceramistas en Canarias es mayor el número de ellas que de hombres.(4.52).
- Vermeer(XVIII):"La encajera"(1665).(4.53).
- Sin embargo, el papel de la mujer según se observa, una vez más se ve limitado por otro gran compromiso importante e insustituible, el ser mujer y poder ser madre.

- Picasso:"Madre con niño enfermo".(4.54).
- Lipchip:"Maternidad".(4.55).
- Julio González:"Gran maternidad".(4.56).
- Aunque se sabe por la Historia y la vida diaria que la mujer, también ha desarrollado otros papeles fuera de la comunidad familiar, por ejemplo en un contesto socio-político como así lo representa:
- Delacroix(XIX):"La Barricada".(4.57).
- Pero la mujer, aunque defienda diversos roles sociales, su responsabilidad ha estado siempre condicionada por otro gran papel, la maternidad.
- Guezala:"Maternidad o desnudo"."Desnudo de la figura femenina" es el motivo de esta exposición.(4.58).
- El desnudo femenino fue también una de las primeras obras que primero representó el hombre prehistórico.
- Maternidad, es el tema que dejó tallado en su "Ídolo". En la distancia y en el tiempo transcurre un sentir, un pensamiento, que desde Willendorf hacia la Atlántida en "Tara" se engendró para revivir más cerca a nosotros, en la obra artística de la Plástica Canaria.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV.: *Historia general del arte*. Espasa Calpe. Madrid. 1964.

AA.VV.: *Clásicos del arte. La obra pictórica completa de Picasso. Azul y rosa.* Noguer ,R. Editores. Barcelona. Madrid.1969.

AA.VV.: *Los genios de la pintura.* Sarpe. Madrid. 1981.

AA.VV. : *Historia universal del arte.* Sarpe. Madrid. 1982.

AA.VV.: *Canarias*. Noguer. Fundación Juan March. Barcelona.1984.

AA.VV.: *Joan Miró.* Fundación Joan Miró. Julio Ollero Editor. Barcelona.1993.

ABAD, A.: *Aguiar.* Biblioteca de Artistas Canarios, tomo 4. Viceconsejería de Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias.1991.

AZCARATE, J.M.: *Historia del arte.* Ediciones y publicaciones españolas, S.A. Madrid. 1972.

GUERRA, J.I.: *Ezequiel de León y Domínguez. Imaginero a destiempo.* Trabajo de tesina. Facultad de Bellas Artes. Universidad de La Laguna. 1987.

HAUSER, A.: *Historia social de la literatura y del arte.* Guadarrama. Madrid.1972.

HODGSON, M.L.: *Medios de expresión y representación gráfica.* Soportes en la reproducción de la obra gráfica y dibujos figurativos como herramienta funcional. Tesis doctoral. Facultad de Bellas Artes. Universidad de La Laguna.1994.

HUYCHE, R.: *El arte y el hombre.* Editorial Planeta, S.A. Barcelona. 1974.

TRUJILLO LA ROCHE, P.: *Guezala.* Biblioteca de Artistas Canarios. Tomo 13. Viceconsejería de Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias.

MANUEL MILLARES

Con este taller pretendemos tres aspectos de estudio:

- El aspecto teórico basado en la investigación de un artista canario Manuel Millares
- El aspecto práctico basado en los soportes y procedimientos
- El aspecto didáctico basados en la implementación en el aula de Educación Infantil y Primaria de los aspectos anteriores

SITUACIÓN, CONTEXTO Y FOCO

Este estudio forma parte el proceso de transición entre la idea de globalización de las áreas en los programas escolares y la interdisciplinariedad para el desarrollo curricular.

OBJETIVOS

- Realizar la investigación de la obra plástica de un artista canario, en el por qué de su estilo pictórico, las connotaciones culturales y sociales que posee su obra y los motivos que originaron los procedimientos técnicos que este autor utilizó.
- Conocer las características de los soportes y procedimientos de representación.
- Estudiar formas de llevar a la práctica estos procedimientos y conceptos a las aulas de Educación Infantil y de Primaria.

METODOLOGIA

En la metodología que nos propusimos consideramos a la motivación como protagonista de una investigación-acción en el aula a través de la organización del taller artístico y donde la acción, experimentación e interpretación constituyeron las fases más significativas de este proceso.

RESULTADOS

Este taller nos aportó la idea de utilizar como medio organizativo a la unidad didáctica que a su vez es el nexo entre el concepto de Taller de Plástica como medio globalizador y la interdisciplinariedad para desarrollar el currículo.

BIBLIOGRAFÍA

ZAYA, A.:. *Manuel Millares*. Biblioteca de Artistas Canarios. Volumen nº 10. Vicesonjería de Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias. 1992.

ESCULTURA EN LA CALLE

CENTRO DE INTERÉS. Esculturas del itinerario: Rambla del General Franco, Parque García Sanabria y Avenida de Veinticinco de Julio.

ELEMENTOS FORMALES. Estudio del volumen en los movimientos escultóricos. Análisis de los aspectos de obras relacionadas: color, luz, soporte, técnicas, composición y criterios de representación.

REALIZADO con el Alumnado de la Escuela Universitaria del Profesorado de La Laguna durante el curso 1992-93 de la especialidad de Ciencias y también se desarrolla la propuesta en cursos posteriores del Plan de estudios vigente hasta la fecha en la especialidad de Primaria.

OBJETIVOS. Conocer y respetar las principales manifestaciones artísticas presentes en el entorno, así como los elementos más destacados del patrimonio cultural, desarrollando criterios propios de valoración.

RESULTADOS. El campo en el que nos habíamos sumergido para hacer un estudio de las estructuras volumétricas era muy amplio en diversidad de aspectos, lo que nos llevó a la selección de las obras y a la definición de los espacios ocupados y de los ámbitos en que vamos a organizar el recorrido para acercarnos más correctamente a los objetivos didácticos que pretendíamos. Su elección no fue un problema léxico sino conceptual. Un mismo itinerario podía ser recorrido bajo muy diversos enfoques, en función de los centros de interés que deseábamos destacar. Pues estos temas tienen la cualidad de desarrollar varios contenidos de áreas de conocimiento diferentes, aspecto interdisciplinar, o también, “la escultura en la calle”, puede ver en el proceso de enseñanza-aprendizaje un elemento globalizador en el currículo de Educación Infantil y Primaria.

EL PATRIMONIO CULTURAL VIVIBLE: LAS ESCULTURAS EN LA CALLE

La intención de este trabajo es promover una reflexión colectiva sobre la responsabilidad de la población adulta, que en nuestro país se organiza en instituciones, en su tarea de socialización de las personas más jóvenes: la familia, las asociaciones de barrio o vecinales, el ayuntamiento, la escuela... por el mero hecho de ser instituciones sociales, tienen el compromiso social de difundir, mejorar y ampliar nuestro patrimonio natural y cultural.

"El desarrollo humano no es concebible sin la existencia de una sociedad" (Delval, 1983, 16), aunque "cada persona no nace miembro de una sociedad: nace con una predisposición hacia la socialidad, y luego llega a ser miembro de una sociedad" (Berger y Luckmann, 1986, 164). Cada sociedad ha construido a lo largo de los siglos, y siempre desde la evolución, su cultura, su estructura y forma de comportamiento social con valores, normas... que transmite a sus miembros desde la más tierna infancia. Pero los seres humanos no somos meros reproductores y transmisores de estructuras preestablecidas, sino continuadores-protagonistas, dinamizadores del desarrollo histórico y cultural heredado.

"El arte es el fiel reflejo de las culturas, de la propia y de las que nos han precedido, puesto que son las manifestaciones palpables lo que nosotros aceptamos como un bien artístico" (Bous, LL. Mª, 1986, 8).

El arte, además de constituir la manifestación palpable de nuestra historia, es una necesidad que cubre un aspecto importante de nuestra cultura y es el medio indispensable para poder llevar a cabo la fusión de la persona con todo cuanto le rodea. (Bous, LL. Mª, 1986).

El arte constituye nuestra herencia histórica, cultural, nuestro patrimonio heredado, el cual tenemos que conservar y enriquecer para las generaciones futuras. Se trata de un compromiso social e histórico de unas generaciones hacia las generaciones siguientes.

Pero para conservar nuestro patrimonio, primero hay que conocerlo, luego valorarlo y por último respetarlo, porque sólo se valora lo que se conoce, se respeta lo que se valora y se conserva y difunde lo que se valora y respeta.

Cuando nos planteamos la difusión del conocimiento de nuestro patrimonio, se nos presentan dos interrogantes:

- El conocimiento de nuestro patrimonio, ¿qué tipo de conocimiento es?: ¿social?, ¿cultural?, ¿social y cultural?
- ¿Cómo se ha de desarrollar el proceso de conocimiento, de tal manera que nos permita conocerlo, valorarlo, respetarlo, conservarlo y difundirlo?

Entendemos por conocimiento social, el conocimiento de la sociedad a la que pertenecemos. Cuando nos referimos al concepto de conocimiento cultural lo hacemos refiriéndonos al concepto de cultura tomado de la antropología, es decir, que equivale a decir que abarca todo aquello que no es mera naturaleza: valores, normas, representaciones, manifestaciones, comportamientos, rasgos característicos... Es decir, proponemos la utilización de ambos conceptos como sinónimos.

La Psicología Social ha dado el nombre de conocimiento social a la cantidad de conocimientos adquiridos a lo largo de nuestra vida sobre nuestro mundo social, es decir, sobre

las personas y nuestras interacciones con ellas, sobre lo que los otros y las otras esperan de nosotras y nosotros, sobre los distintos roles sociales, sobre nuestra sociedad y su funcionamiento, los sistemas de valores y creencias, y sobre un sin fin de aspectos de la vida social. (Enesco, Delval y Linaza, 1989).

Las personas, a partir de nuestras experiencias sociales, construimos teorías y modos de comprensión social de la realidad en la que vivimos, por lo que entendemos que los seres humanos participamos activamente en el proceso de socialización, de aprehensión del mundo social que nos rodea, proceso complicado dado las características de los f fenómenos sociales. "Actuamos y nos movemos no de acuerdo con la realidad sino de acuerdo con nuestra imagen del mundo" (Moreno, 1986, 7).

Los seres humanos no nacemos sociales, sino que nos convertimos en miembros de una sociedad en la medida en que nos socializamos y este proceso será más completo en cuanto se construyan conocimientos sobre las estructuras y modelos organizativos y funcionales de la misma, y sobre el proceso evolutivo seguido por la sociedad a la que se pertenece y las manifestaciones palpables de su evolución: el arte.

Se conoce con el nombre de socialización al conocimiento amplio y coherente del mundo objetivo de una sociedad o de un sector de esta. Existe una socialización primaria, la primera construcción social del niño y niña, y por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad y suele ser la más importante para la persona. La población adulta es la encargada de esta misión, que lo ha realizado tradicionalmente a partir de los juicios que emiten sobre la realidad (Moreno, 1986) y se efectúa, en nuestro país, desde los núcleos básicos de convivencia: la familia, el entorno y la escuela.

La socialización secundaria es un proceso posterior que estimula a la persona ya socializada a construir nuevos conocimientos o a conocer aspectos diferentes de los conocimientos sociales ya construidos del mundo objetivo de su sociedad. (Berger y Luckmann, 1986).

La familia, los grupos sociales, los medios de comunicación son núcleos primarios de convivencia e intercambio que *influyen de* modo directo en el proceso de aprendizaje de los contenidos sociales. La escuela es una institución concebida específicamente para acelerar el proceso de socialización de la nuevas generaciones. "La escuela, por sus contenidos, por sus formas y por sus sistemas de organización va induciendo paulatina pero progresivamente en las alumnas y alumnos las ideas, conocimientos, representaciones, disposiciones y modos de conducta que requiere la sociedad adulta." (Gimen y Pérez, 1992, 18).

El patrimonio cultural constituye el conjunto de bienes culturales pertenecientes a una sociedad, grupo social o persona. Si la escuela, entendiendo por escuela el espacio físico y

sociocultural donde se desarrolla la enseñanza obligatoria de nuestro país, por lo tanto del lugar al que obligatoriamente tiene que asistir nuestra población infantil, adolescente y juvenil para acelerar, enriquecer y mejorar su proceso de socialización, seria conveniente que se convirtiese en el foco cultural y artístico por excelencia para que revierta, en un futuro, en la sociedad. Hay que tener en cuenta que si la sensibilidad por el arte no se consolida desde la base, es decir desde la enseñanza obligatoria, nuestra sociedad adulta vivirá al margen de la misma. (BOUS, LL. Mª. 1986,).

Entendemos que la consolidación de la sensibilidad por el arte ha de quedar inserta en un marco más amplio dentro de unos fines de carácter social. No se trata de adentrarnos en estos momentos en el estudio de la educación social, pero si tener presente que si un niño o niña, un adolescente o una adolescente, un joven o una joven, miembro de la sociedad, fruto de un núcleo familiar y además ha permanecido ocho, diez o doce años en un centro escolar, no respeta su entorno, el medio que le rodea, la naturaleza y desconoce o daña el patrimonio cultural de su comunidad, algo ha fallado en el proceso de socialización de esa persona y la responsabilidad es de todos. Nos tememos que esta situación se da más a menudo de lo que nos gustaría.

¿POR QUÉ LA ESCULTURA EN LA CALLE?

El arte es un medio de expresión ligado a la sociedad, ya que se trata de una forma de interpretación de la realidad que nos rodea.

La ciudad de Santa Cruz de Tenerife cuenta con una magnífica exposición de esculturas en las Ramblas y Parque de las que Adrián Alemán dice: "Las esculturas de las Ramblas y del Parque son hoy un paseo ilustrativo por un museo de Arte Contemporáneo de la mano de las figuras más representativas. En 1973 fue el hecho cultural más importante de Europa "Una efemérides tal no se ha vuelto a producir en Canarias". (Santa Cruz de Tenerife. Esculturas en la calle. 1985, 7).

Esta exposición permanente forma parte de nuestro patrimonio artístico y cultural que hay que conocer, conservar, difundir y ampliar y además constituye un excelente recurso didáctico para una primera toma de contacto real con las manifestaciones artísticas y el inicio a la lectura de imágenes y con posterioridad para un estudio del arte contemporáneo. Nos acerca al hecho artístico en sus aspectos visuales y plásticos.

Vivimos en un siglo en el que la imagen ha cobrado una enorme importancia desde el punto de vista de la comunicación. El mundo que nos rodea constituye un universo cotidiano de formas e imágenes que nos envuelven. Tal y como nos plantea el DCB (1989), desde las áreas

de Expresión Visual y Plástica y de la Geografía, Historia y Ciencias Sociales, "representan un poderoso centro de atracción y de interés, a partir del cual es posible crear ámbitos de experiencia y aprendizaje referidos al análisis del entorno visual y a la apreciación del hecho artístico". (240-242)

Al concretar sobre la Historia del Arte, el DCB (1989), nos señala que su contribución específica se sitúa, en primer lugar, en la reflexión sobre la naturaleza y las características de los objetos artísticos a partir del conocimiento de obras y autores de distintas sociedades y épocas; y en segundo lugar, en el desarrollo de habilidades, destrezas y aptitudes relacionadas con la percepción de las obras de arte y con el goce estético.

Creemos, que de esta manera, queda justificada la utilización de un recurso excepcional que nos brindan las calles de Santa Cruz desde hace veinte años.

JUSTIFICACION DE LA UNIDAD DIDACTICA

En el Bloque 17 sobre "Arte y Cultura actuales", de los D.C. de Canarias (1991, 103) sobre 11 Ciencias Sociales, Geografía e Historia". se concretan algunos aspectos a los que esta unidad podría responder en parte. Así se nos dice que lo que se pretende es lograr el desarrollo de la capacidad de los alumnos y alumnas para percibir y apreciar críticamente el arte y la cultura mundial del siglo XX, conectando con las nuevas tendencias y su evolución y siempre a partir de procedimientos relacionados con el estudio y observación directa de las obras de arte y de la percepción y contemplación de las mismas, que incluye: la valoración del mensaje que transmite el autor o autora, el contexto histórico en el que se desarrolla y los medios materiales de los que dispone.

En la sección de HECHOS Y CONCEPTOS se nos orienta sobre unos contenidos que incluyen la evolución de las artes desde el impresionismo hasta los movimientos artísticos de la segunda mitad de nuestro siglo.

Los PROCEDIMIENTOS nos recomiendan el análisis comparativo de algunas obras de arte; el establecimiento de relaciones existentes entre obras artísticas; la utilización de información variada que nos faciliten el contexto histórico y las circunstancias concretas de cada autor con el fin de que se nos reduzca la dificultad de la comprensión de la obra; la planificación y realización de encuestas relacionadas con ella, las tendencias artísticas etc. Nosotros creemos necesario incluir: la reflexión personal, la contrastación de ideas, la conclusión colectiva de las contrastaciones, la observación directa, la crítica personal y la toma de decisiones.

En cuanto a las ACTITUDES, VALORES Y NORMAS hacen referencia a la tolerancia ante las manifestaciones artísticas y culturales alejadas de los gustos y opiniones personales; a la actitud abierta ante las nuevas tendencias y curiosidad por conocerlas, en una palabra, interés y gusto por el arte. (DCB. 1991, 104-105) Nosotros añadiríamos: deseo de conocer nuestro patrimonio artístico, valoración del mismo y respeto, conservación y difusión de éste.

CONSIDERACIONES ACERCA DEL ESTUDIO DEL ENTORNO

Para configurar el diseño de esta asignatura, "La plástica y el medio ambiente", se ha considerado las nuevas orientaciones, que en materia educativa señala la UNESCO, entre la que destaca, la necesidad de integrar al ser humano en la sociedad en la que vive. Mensaje también recogido por la LOGSE, donde propone que para llevar a cabo la formación integral del niño, es necesario una educación, desde los primeros años de la infancia, inmersa en el conocimiento de su medio.

Bien desde un acercamiento más a la naturaleza y su aprovechamiento en la exploración e investigación de la misma, bien introduciéndose en le ambiente social y cultural, para conoce mejor costumbres y raíces del medio en el cual se desarrolla su vida.

El currículo de Educación Infantil propone la Educación Plástica en el área de Expresión como instrumento por el que el niño se servirá para llegar a los conceptos, añadiendo que el lenguaje plástico infantil se nutre de los recursos que ofrece el medio natural y social, y beneficia la práctica de procedimientos artísticos. De este modo el niño conocerá mejor su medio, aprenderá con mayor facilidad a integrarse en la sociedad, sabrá vivir en ella, valorándola y respetándola.

Son múltiples las actividades que le profesor de Educación Infantil puede desarrollar a partir del conocimiento que tenga el niño de su entorno. Por tanto, el estudio del mismo, proporcionará al alumno universitario diversas vías en múltiples y variados procesos metodológicos que van a contribuir en su formación en primer lugar, y posteriormente en las orientaciones que este ha de necesitar cuando tenga que tomar decisiones en la futura docencia.

Se sabe que el espacio más concreto que el niño tiene a su alcance para desarrollar capacidades, que favorezca su expresión artística y adquiera nuevos conceptos de otras áreas del currículo y de la propia plástica, es el medio en le que se desarrolla su vida:

- Centro Escolar, aula de clase, patio de recreo…
- La calle, jardines, parques públicos…
- Núcleo familiar, la vivienda, barrio o localidad…

Estos son puntos que forman a su vez un grupo de contenidos conceptuales que junto a los de actitudes y a los procedimientos artísticos van a configurar la base del Proyecto Curricular del centro en Educación Infantil y que el futuro profesor tendrá que saber diseñar.

Por consiguiente la formación de este profesorado debe girar también en torno a saber aplicar el conocimiento de su propio medio. Su expresión plástica se verá más potenciada y podrá conducir mejor la expresión del niño. Esto lo aprenderá desarrollando también dentro de la asignatura los contenidos del currículo de la etapa infantil mediante procesos prácticos, adecuados procedimientos metodológicos y aplicaciones didácticas.

Esta asignatura opcional debe servir también para ejercer otras funciones:

- Favorecer aprendizajes globalizados y funcionales. No debe ser, por tanto, "más de lo mismo" respecto a las áreas troncales de la diplomatura de la especialidad de Educación Infantil, sino más bien la posibilidad de hacer algo distinto ofertando vías de acceso a los mismos objetivos generales de la expresión plástica a través de modos más funcionales, más próximo a la realidad vivida por el alumno universitario. El enfoque globalizador debe entenderse cómo abordar un nuevo conocimiento poniéndolo en relación con otros ámbitos próximos al mismo.
- Facilitar la transición de la Formación Inicial a la Acción Docente mediante actividades o experiencias que ayuden al profesorado a afrontar y resolver positivamente los procesos de socialización que se dan en su mundo de trabajo.
- Ampliar la oferta educativa y las posibilidades de acción dentro de ella.

OBJETIVOS

Los objetivos que a continuación se formulan establecen cuales son los conocimientos, habilidades y destrezas que han de adquirir aquellos alumnos que opten por la asignatura "La plástica y el medio ambiente". En realidad vienen a ser las grandes metas de enseñanza – aprendizaje que debe tener presente durante su trabajo en el aula infantil.

Teniendo en cuenta que la principal finalidad de la enseñanza en cualquiera de sus niveles es la educación integral, o lo que es lo mismo, el desarrollo armónico de las capacidades del ser humano, los aspectos específicos que han de cultivarse en la fase infantil son:

- El conocimiento de su propio cuerpo y sus posibilidades de acción.
- Las relaciones con los demás a través de las distintas formas de expresión y comunicación.
- La observación del entorno natural y social.
- La progresiva adquisición de autonomía en actividades habituales. De manera que las distintas capacidades cognitivas, motrices y afectivo – sociales que desarrollan los objetivos generales de este periodo estén relacionados con estos aspectos y no con otros, tal y como señala el DCB de la Educación Infantil.

Los objetivos como referente principal para el futuro profesorado tanto en su periodo de formación como a la hora de planificar su actuación en el aula quedan definidos del siguiente modo:

- Saber percibir el espacio como configurador de la forma bidimensional y tridimensional.
- Reconocer el significado de la forma en objetos del entorno.
- Saber hacer uso de las distintas formas en las composiciones artísticas, así como tener un concepto claro de lo que es la forma y saber observarla en la obra plástica de otros autores.
- Poseer una coordinación óculo – manual para desarrollar la sensibilidad perceptiva y manipulativa.
- Saber valorar los objetos del medio como forma plástica y también visual y táctil.
- Conocer e investigar materiales y procedimientos en el arte.
- Facilitar al alumno el conocimiento de técnicas en obras existentes en nuestros museos para que puedan desarrollar las capacidades investigativas, creativas e intelectivas a través del interés por el conocimiento del patrimonio artístico de su entorno.
- Saber proponer un modelo didáctico donde se configure desde los objetivos hasta las actividades y recursos. Teniendo en cuenta: el desarrollo del concepto de especialidad que tiene el niño en las diferentes edades y el desarrollo de la percepción e interpretación del color en el desarrollo de la capacidad sensitivo – cromática.
- Conocer los objetivos generales de la Etapa Infantil.

CONTENIDOS

I LA SENSIBILIZACIÓN ESTÉTICA

I.1. El conocimiento artístico y la sensibilización estética.

I.2. Desarrollo de la sensibilidad estética durante el proceso de enseñanza – aprendizaje en la etapa infantil.

I.3. Aspectos cognitivo – afectivos y relacionales implicados en las actividades artístico – plásticas del niño.

I.4. Los procedimientos artísticos en la edad infantil (pintura, modelado, dibujo) y el desarrollo de la sensibilidad estética.

II. PROCESOS DE SENSIBILIZACIÓN HACIA EL ARTE Y LA NATURALEZA

II.1. Percepción ecológica del color.

II.2. El medio físico natural y su implicación en el desarrollo de procedimientos artísticos.

II.3. El paisaje y el arte.

II.3.1. La obra de arte en la etapa infantil.

II.3.2. El museo en el aula de preescolar.

II.3.3. Modalidades y procedimientos museísticos adaptados a la etapa infantil.

II.3.4. El museo en el proyecto de centro para la etapa infantil.

II.3.5. Admiración y respeto por la obra de Arte. Protección y conservación del medio cultural y social.

III. MORFOLOGÍA DEL COSMOS LOS MATERIALES DEL COSMOS

III.1. Integración espacial y la observación en el análisis del medio.

III.2. Configuración material y formal de las estructuras del medio: aspecto geométrico y configuración orgánica.

III.3. El reconocimiento del entorno por el niño y la interpretación del mismo.

IV. COMUNICACIÓN, CREACIÓN, MAQUETACIÓN Y DISEÑO

IV.1. Concepto concreto de las estructuras formales en el espacio.

IV.2. Relación de la forma respecto al tamaño y proporción con el medio.

IV.3. Comparación entre formas: igualdad, semejanza y simetría.

IV.4. Realismo y realidad.

V. PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS ARTÍSTICAS. SOPORTE BIDIMENSIONAL

V.1. Conocimiento y utilización de técnicas de fácil adaptación al Preescolar y al Primer Ciclo de Primaria.

V.2. Propuesta del procedimiento “la aguada” para desarrollar en las aulas de cuatro a ocho años.

VI. ACTIVIDADES Y RECURSOS DIDÁCTICOS

VI.1. Actividades del profesor.

VI.2. Actividades del profesor y del alumnado con niños de cuatro a ocho años.

VI.3. Actividades del alumnado. Investigación personal.

NOTAS

Las Clases Teóricas se realizarán en el Taller de Expresión Plástica y en el aula de Audiovisuales.

Las clases prácticas se complementarán con visitas a Salas de Exposiciones de Obras de Artes: Paraninfo, Caja Canarias, Casa de la Cultura, etc., o salas particulares cercanas al núcleo universitario.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Asistencia y participación en clase: tres puntos.

Desarrollo y proceso de tareas individuales: tres puntos.

Recopilación de los materiales y elaboración y presentación del monográfico, prediseño y diseño elegido: cuatro puntos.

METODOLOGÍA Y DESARROLLO DEL PROGRAMA

Monográfico

Preparación de los materiales.

I.1. Fuentes bibliográficas.

I.1.1. Supuestos psicofisiológicos del niño (3-4 años).

I.1.2. Monografías de escultores y pinteros.

I.1.3. Proyectos (3-4 años) conocidos y experimentados.

Visitas y salidas extraescolares.

II.1. Visitas informativas

II.1.1. Obras pictóricas o escultóricas: museos o salas de exposiciones y calles, parques, plazas o jardines municipales.

II.1.2. Patrimonio arquitectónico y edificación: casco antiguo de La Laguna.

II.2. Visitas – Taller

II.2.1. Guarderías o Jardines de Infancia.

Estructuración de tareas a desarrollar antes de la visita, durante y después de la misma.

III.1. Presentación y comentario histórico – artístico de cada una de las obras a visitar ("antes")

III.2.Situación ante cada una de las obras ("durante")

III.2.1. Recogida de datos, anotaciones escritas y dibujadas.

III.2.2. Realización de diapositivas y de fotografías.

III.3. Mesa redonda en el aula ("después")

III.3.1. Vaciado de datos y análisis de lo recogido.

III.3.2. Planteamiento de nuevos módulos artísticos: unidades didácticas, materiales, procedimientos metodológicos, procedimientos artísticos, etc.

PREDISEÑO

III.3.3. Adaptación de las unidades didácticas a las edades 3-4 años según las orientaciones del DCB de Canarias.

III.3.4. Formación de grupos con los alumnos universitarios.

Talleres con alumnos universitarios. La plástica y el medio ambiente artístico ("antes").

IV.1. Preparación de cada unidad didáctica para desarrollar y realizar con el grupo infantil.

IV.1.1. Experimentación de procedimientos a emplear en cada unidad didáctica y en cada fase. (Previos ensayos por los grupos de alumnos universitarios en el aula de clase).

IV.1.2. Organización de los materiales: experimentación, estudio y control de los mismos.

IV.2. Contacto con la dirección del centro de Educación Infantil.

DISEÑO

Elaboración definitiva de una unidad didáctica por cada grupo de alumnos universitarios.

V.1. Análisis del grupo infantil del Centro.

V.2. Estudio del espacio donde se desarrollará el taller infantil.

V.3. Características de cada uno de los niños/as asistentes al taller.

Talleres con el grupo infantil ("durante")

VI.1. Objetivos

VI.2. Desarrollo

VI.2.1. Primera fase: primer contacto con los niños. Motivación: (medios audiovisuales, escenografía, carteles, etc.)

VI.2.2. Segunda fase: exposición de la unidad temática: (medios audiovisuales, escenografía, carteles, etc.)

VI.2.3. Tercera fase: taller pigmento – agua: (expresión plástica e interpretación artística).

VI.3. Evaluación ("después")

VI.3.1. Análisis de cada una de las partes y de las fases.

VI.3.2. Análisis del comportamiento del niño durante su proceso de trabajo.

VI.3.3. Nivel de receptividad, interiorización, asimilación e interpretación.

VI.4. Conclusiones

Recopilación de los materiales recogidos

Elaboración y presentación definitiva del proyecto artístico y didáctico.

Temporalización

VII.1. Horas de clases teóricas: 14 horas (una hora semanal).

VII.2. Horas de clases prácticas: 26 horas (dos horas semanales)

VII.2.1. Visitas culturales: 12 horas.

VII.2.2. Talleres: 14 horas.

VII.2.3. Horas de tutorías: 56 horas (cuatro horas semanales).

LÁGRIMAS DE METAL (Narración de un cuento)

En un reino muy lejano vivían unos tristes reyes. Eran reyes porque sus padres también lo habían sido; y estaban tristes porque no habían tenido ningún hijo varón para que heredara el trono. La única hija que tenían también estaba triste porque creía que sus padres no la querían.

Un día de otoño, gris y ventoso la princesa Camila decidió adentrarse en la selva por ver si encontraba un poco más de cariño que en el frío castillo. Cuando hubo andado un largo camino, se encontró con una hormiga gigante que no paraba de trabajar y la princesa Camila le preguntó.

Perdón señora hormiga ¿me podría decir donde puedo conseguir un poco de cariño?

No digas tonterías, niña ¿tengo yo cara de saber de amor?. Yo sólo sé trabajar.

La princesa siguió su camino más triste que antes, caminó y caminó hasta que encontró en medio del sendero soleado un gran lagarto y le preguntó.

Perdón señor lagarto ¿me podría decir donde puedo conseguir un poco de amor?

Me hablas a mí que lo único que hago es buscar un rayito de sol?

La triste princesa prosiguió su camino mucho más triste que antes, tan triste que sus ojos comenzaron a soltar lágrimas que a su vez se fueron transformando en una enorme torre plateada de la que salían unas manos de colores que con el viento se movían. La princesa Camila se asustó, pero todavía se asustó más cuando vio una serpiente que se arrastraba alrededor de la torre y aún más cuando la serpiente le habló.

¿Por qué lloras princesa? ¿Qué buscas en esta selva?

Busco un poco de cariño

¿No lo has hallado en tu hogar?

Mis padres no me quieren –sollozó la princesa –quieren un niño.

De la torre salió un resplandor y del resplandor salió el castillo y del castillo unos reyes más tristes que la princesa Camila había visto ¿ y por qué estaban tristes? porque no estaban con su querida hija. La princesa se dio cuenta de lo mucho que la querían sus padres y volvió al castillo donde la recibieron con mil besos.

Y en la selva quedó en recuerdo el amor de los padres e hijos la gran torre de plata con sus manos para aplaudir tanta felicidad.

Después de haberles contado el cuento, les preguntaremos ¿qué fue lo más que les gustó del cuento?. Cuando hayan comentado les diremos que pinten en una hoja lo que dijeron.

Les podemos dar unos platos de cartón para que ellos estampen su mano en él. Podemos colgarles unas cintas a sus lados. De esta forma quedará un bonito cuadro para su habitación.

Llevamos preparadas cartulinas pequeñas en forma de la serpiente, repartiremos a cada grupo un color a continuación deberán formar una serie.

TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS ARTÍSTICOS

RESERVAS DE BLANCO. Se utilizará una vela y un folio blanco, esponja para extender el color y cinta.

ESTAMPACIONES. Papa, corcho, esponja cajitas, telas metálicas, rejillas.

DESLIZAMIENTO: Con cualquier utensilio, cartones de cajitas. Hacer tipo peine.

RESTREGADOS: Se puede utilizar cualquier trapo. Preparar soportes que sean un poco rígidos.

SOPORTES AGUADOS. Hacer muñequitas con algodón, tela.

COLOR COLAX. Papel charol. Realizar cuadros o círculos.

PLEGADOS: Recortar a su gusto. Si el papel es azul se lo pegaremos en rojo para que destaque bien.

TESELADOS O VIDRIERA. Figuras geométricas quitarles una parte. Sirven de plantillas de cartón.

1.- MATERIALES UTILIZADOS EN LA ELABORACIÓN DE LA ESTRUCTURA

ELABORACIÓN DE LAS MANOS. GUANTES

Periódico

Cola de contacto (Metylan)

Elástico redondo

Témpera de diferentes colocares, mezcladas con cola de contacto

2. CADENETAS PARA COLGAR LAS MANOS

Cartulinas (de iguales colores que los utilizados en las manos)

Hilo de naylon

Tijeras

Grapas

3. TORRE

Tres cajas de cartón de 30-55 (aproximadamente)

Papel de plata: 15 metros

Grapas

Tijeras

Plantillas

4. CÚSPIDE

Tela metálica

Varillas de madera

Hilo de nailon

REALIZACIÓN DE LA ESTRUCTURA

ELABORACIÓN DE LAS MANOS. Los guantes fueron llenados de aire y atados con elásticos. El periódico fue recortado en pequeños trozos. Se preparó la cola con agua y una pequeña cantidad de metylan. La cola se extendió en los guantes y el periódico fue colocado encima. Fue necesario esperar a que se secara la primera capa para poderle dar la siguiente. Se le dieron tres capas a cada mano. Una vez realizadas las diez manos fueron pintadas con los diferentes colores de los que disponíamos.

CADENETAS PARA COLGAR LAS MANOS. Se cortaron pequeños rectángulos de distintos colores. Se unieron los extremos de ambos de manera que quedara un círculo u óvalo. Se aplicaron grapas. El naylon se entremezclaba entre todos los pequeños círculos, en un extremo se colocaban una mano y el otro sería utilizado para unirlas a la cúspide.

TORRE. Las cajas fueron colocadas verticalmente para averiguar su altura y poder realizar las varillas correspondientes. Cada una de forma independiente fue forrada con papel plata. Además presentaban un segundo forro que sería recor6tado con flecos. Dichos flecos iban colocados en las partes superiores de las cajas. En el centro de las cajas se recortaron dos figuras que sugerían motivos vegetales.

CÚSPIDE. La tela metálica se cortó con forma circular. En la parte interior se colocaron las tres varillas formando un asterisco.

DIAPOSITIVAS. Presentación de las diapositivas correspondientes a la escultura situadas en los distintos lugares del parque García Sanabria y de la Rambla General Franco, Tenerife.

C U E N T O

Érase una vez, en un país muy lejano un príncipe que vivía muy triste porque sus padres los reyes, no lo dejaban salir del castillo. El pequeño príncipe deseaba conocer mundo, saber como vivía su pueblo,…pero el príncipe no sabía como salir de palacio, ni a donde ir, pues no conocía aquellos lugares. Un día comentó su deseo con su sirviente más fiel y éste se

ofreció a acompañarlo, pues su bella Andrea vivía en el pueblo y hacía varios meses que no la veía, y le dijo:

"Mañana antes del amanecer, saldremos hacia el pueblo, yo te enseñaré el camino y luego nos separaremos, así tu podrás ver el pueblo y yo a mi dulce Andrea."

Y así ocurrió. Antes del amanecer ya habían montado sobre sus caballos con todo lo necesario para vivir la gran aventura. Partieron velozmente hacía el pueblo, ansiosos por llegar, pero en el camino encontraron a una ancianita andando por el sendero. Iba sola y pararon para ofrecerle su ayuda:

- Perdón, señora ¿se dirige al pueblo?
- Sí, hijos míos.
- Pero el pueblo queda lejos, es un largo viaje para hacer a pié, si lo desea puede subir al caballo y proseguir conmigo – dijo el amable príncipe- así podrá contarme como vive la gente sencilla.

El príncipe ayudó a la viejecita a subir a caballo y escuchó sus interesantes historias durante todo el viaje. Cuando llegaron al pueblo el sirviente se separó del príncipe y se dirigía casa de su cuñada. La anciana le ofreció comida al príncipe.

- Debes estar hambriento, hijo mío, vamos a mi casa y te prepararé algo de comer.

El príncipe aceptó encantado y fueron a cada de la anciana. Al llegar el príncipe vio una puerta preciosa. Al entrar en la casa vio un patio con una bella fuente en el medio. El príncipe sediento, se acercó a la fuente fijándose en las cuidadas plantas, y bebió agua, pero lo que el príncipe menos sospechaba es que la dulce viejecita era una malvada bruja que odiaba a los Reyes que la habían destronado. La fuente estaba encantada y el que bebía de su agua se convertía en una planta más para el precioso patio. Ahora la malvada bruja podría volver a reinar pues el futuro Rey estaba en su patio. Pero lo que no pensó la bruja es que el sirviente se extrañaría al no volver a ver al príncipe y lo buscaría. Lo buscó y lo buscó hasta que llegó a la puerta y vio al príncipe convertido en planta,. Buscó el antídoto y no lo encontró. Cuando llegó la bruja se avalanzó contra él y estuvieron peleando hasta que la bruja cayó agotada y el sirviente dijo:

- Dime donde está el antídoto o te tiro a la fuente.

A la bruja no le quedó más remedio que darle el antídoto. Pero al levantarse se tambaleó y cayó en la fuente. El sirviente salvó al príncipe de su hechizo y volvieron los dos muy felices a palacio, dejando atrás la puerta, el patio, la fuente y a la bruja convertida en planta.

JUSTIFICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

La Educación Infantil ha de propiciar en los niños experiencias que estimulen su desarrollo personal completo. Esta etapa puede y debe contribuir de manera eficaz a compensar todo tipo de desigualdades, también ha de reconocer las diferencias psicológicas de los niños, que han de ser educativamente atendidas.

Se establecen los objetivos correspondientes a la etapa de EI y a las distintas áreas que en la misma se han de impartir los contenidos correspondientes a cada una de ellas, así como los principios metodológicos generales.

La organización de los conceptos, procedimientos y actitudes, tiene la finalidad de presentar de manera analítica unos contenidos de diferente naturaleza que pueden y deben estar presentes a través de las diferentes unidades didácticas, en distintos momentos y gracias a distintas actividades. El currículo oficialmente establecido para la Educación Infantil ha de constituir la base de tales programaciones y proyectos.

Cada niño tiene su ritmo y su estilo de maduración, desarrollo y aprendizaje. La Educación Infantil ha de ser personalizada. Los niños que por cualquier causa presentan necesidades educativas específicas, sean permanentes o transitorias, pueden recibir en esta etapa una educación apropiada y adaptada.

La Educación Infantil ha de estar en estrecha colaboración con la etapa de educación primaria para garantizar un tránsito adecuado a la misma.

El currículo de la Educación Infantil se estructurará en torno a las áreas o ámbitos de experiencia: identidad y autonomía personal, medio físico y social, comunicación y representación.

Las áreas deberán concebirse con un criterio de globalidad y de mutua dependencia y se desarrollarán mediante la realización de experiencias significativas para los niños.

ÁREA DE IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL

Hace referencia al conocimiento global e integrado que los niños deben ir adquiriendo acerca de sí mismos, a la autoimagen que a través de tales conocimientos se van configurando y a la capacidad para utilizar los recursos personales de que dispongan en cada momento.

La configuración de la identidad personal del niño se ha iniciado ya en el seno familiar, la escuela tiene mucho que ver con su desarrollo pues los compañeros y adultos con los que se va a relacionar en el centro de EI, las actitudes, normas y acciones que van a adoptar con ellos, constituirán el marco referencial para la construcción de su propia imagen.

OBJETIVOS GENERALES

En relación con el ámbito de la identidad y autonomía personal, la intervención educativa durante la etapa de EI tendrá como objetivo desarrollar unos procesos de enseñanza y aprendizaje que capaciten al niño y a la niña para:

- Manifestar una actitud de respeto hacia las características y cualidades de los demás sin actitudes de discriminación en razón de sexo, raza o cualquier otro rasgo diferenciador.
- Desarrollar las coordinaciones visomanuales y las habilidades manipulativas necesarias para manejar y explorar objetos con creciente precisión en actividades de la vida diaria y en tareas relacionadas con las distintas formas de representación.

CONTENIDOS

BLOQUE 2 HABILIDADES PERCEPTIVO MOTRICES

CONCEPTOS

Movimientos y posturas del cuerpo.

Nociones básicas de orientación en el espacio y el tiempo.

PROCEDIMIENTOS

Exploración de posibilidades y limitaciones motrices del propio cuerpo y control progresivo del cuerpo en relación con las actividades diversas en que esté implicado.

Coordinación y control de habilidades manipulativas de carácter fino.

Situación u desplazamiento en el espacio real del niño en relación con los objetos y viceversa.

ACTITUDES

Confianza en las propias posibilidades de acción. Interés por la precisión de movimientos.

Actitud de ayuda y colaboración con los compañeros que tengan dificultades.

BLOQUE 3 ASPECTOS COGNITIVOS – AFECTIVOS Y RELACIONALES IMPLICADOS EN TÁREAS DE LA VIDA COTIDIANA.

CONCEPTOS

Normas de relación y convivencia.

Distintos momentos en el tiempo.

PROCEDIMIENTOS

Regulación del propio comportamiento en situaciones de juego, tareas, respeto a compañeros y adultos.

Coordinación y colaboración con iguales y petición al adulto de la ayuda necesaria en el momento adecuado.

Hábitos de trabajo: orden, organización, atención, iniciativa, capacidad de esfuerzo.

Reconocimiento y manifestación de afectos.

ACTITUDES

Colaboración y solidaridad descentrándose del propio punto de vista y teniendo en cuenta el de los demás y coordinando los intereses individuales con los de los otros.

Valoración del trabajo bien hecho y admisión de los errores y correcciones.

Actitud favorable a expresar sentimientos, afectos, y a recibirlos de los demás.

BLOQUE 4. LA SALUD, HABILIDADES BÁSICAS RELACIONADAS CON EL CUIDADO DE UNO MISMO Y DEL ENTORNO**.**

CONCEPTOS

Cuidado del entorno y bienestar personal.

Limpieza e higiene de las dependencias del centro.

Cuidado del entorno natural.

PROCEDIMIENTOS

Colaboración y contribución al mantenimiento de la limpieza del entono en que se desenvuelven las actividades cotidianas.

ACTITUDES

Valoración de los efectos que un cuerpo sano ejerce sobre la salud y predisposición y para el cuidado del entorno.

ÁREA DEL MEDIO FÍSICO Y SOCIAL

El acceso del niño al centro de EI supone una ampliación de relaciones sociales en espacios distintos a los habituales, ofreciéndole posibilidades de conocer una nueva realidad, de actuar e intervenir sobre ella, de crecer y desarrollarse.

Se justifica esta área por la necesidad de implicar a la infancia en la relación cotidiana del mundo físico y social y de facilitar a ésta la vinculación de la escuela con el medio y con la comunidad.

Los distintos sistemas y organizaciones de los que el niño forma parte, constituyen el vehículo adecuado para acceder al conocimiento de propio medio. El niño va construyendo su propia identidad individual al tiempo que se percibe a sí mismo como miembro de diversas organizaciones sociales, con funciones distintas según el grupo del que se trate.

Aprende a colaborar con los otros, a ayudar y a pedir ayuda y a cumplir obligaciones que se desprenden del reparto de tareas de la vida cotidiana.

El descubrimiento del medio implica una actuación de la persona en la que pone en juego procedimientos de observación, de exploración, de recogida de datos y de formulación de metas.

OBJETIVOS GENERALES

- Establecer relaciones sociales en un ámbito cada vez más amplio.
- Orientarse y actuar autónomamente en los espacios habituales y comprender la organización del tiempo y del espacio en el marco de sus vivencias.
- Observar y explorar su entorno físico, social, planificando y ordenando su acción con respecto a la información recibida.
- Reconocer la importancia del medio natural y su calidad para la vida humana.

CONTENIDOS

BLOQUE 1 RELACIONES SOCIALES Y LA ACTIVIDAD HUMANA.

CONCEPTOS

Principales grupos sociales a los que el niño pertenece.

El centro: sus miembros (compañeros, educadores y personal auxiliar).

Los niños del propio grupo. Los amigos.

PROCEDIMIENTOS

Utilización de estrategias de actuación autónoma y adaptada a los diferentes grupos a los que pertenece.

Discriminación de comportamientos y actitudes, adecuados o inadecuados, en los diversos grupos a los que pertenece.

ACTITUDES

Participación en la vida familiar y escolar con actitudes de afecto, iniciativa, disponibilidad y colaboración.

Defensa de los propios derechos y opiniones con actitud de respeto hacia los de los otros.

Respeto y uso de las normas elementales de cortesía y educación.

Interés por asumir pequeñas responsabilidades y cumplirlas.

Respeto y cuidado por los espacios en que se desenvuelve la actividad propia, y por los objetos que estos contienen.

BLOQUE 2: LOS OBJETOS

CONCEPTOS

Diferentes clases de objetos presentes en el entorno: habituales y no habituales.

Atributos físicos y sensaciones percibidas de cada objeto: color, tamaño, peso, textura, sabor, sonido,…

PROCEDIMIENTOS

Exploración de objetos a través de acciones.

Producción de reacciones, cambios y transformaciones en los objetos, actuando sobre ellos y observando los resultados.

Utilización y manipulación de elementos diversos de forma convencional y original.

ACTITUDES

Actitudes positivas referentes a la valoración, al uso correcto y a la posibilidad de compartir juguetes y objetos de los entornos familiar y escolar.

Curiosidad ante la exploración de objetos cotidianos y no cotidianos.

Prudencia ante los factores de riesgo de accidentes en la manipulación de objetos, evitando situaciones peligrosas.

BLOQUE 3: LOS SERES VIVOS

CONCEPTOS

Los seres vivos: personas, animales y plantas.

PROCEDIMIENTOS

Dramatización y simulación de los procesos vitales.

BLOQUE 4: EL PAISAJE

CONCEPTOS

Elementos de la naturaleza.

Variaciones climatológicas.

Paisajes cercanos y lejanos.

El papel de las personas en los cambios, la recuperación y conservación del medio natural.

PROCEDIMIENTOS

Observación de las modificaciones que se producen en los elementos del medio por el paso del tiempo, la influencia de unos sobre otros, el clima y la intervención del hombre.

ACTITUDES

Respeto y cuidado por los temas del entorno natural y urbano, y valoración de su importancia para la vida humana.

Placer y gusto por las actividades al aire libre y en la naturaleza.

Prudencia ante los factores de riesgo y existentes en el entorno, evitando situaciones peligrosas.

ÁREA DE LA COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

En la relación del individuo con el medio, las diversas formas de comunicación y representación enriquecen al primero. Lo posibilitan para expresar sus ideas, sentimientos, estados internos, y para recibir contenidos procedentes de otros. Todo ello concluye por convertirlo en un agente de la cultura, que la conoce y transmite.

A medida que el desarrollo cognitivo, afectivo y social del niño y los contenidos que le comunican los adultos, se van haciendo más complejos, se hace preciso que este aprenda a dominar y usar las diversas formas de representación.

La expresión gestual y corporal, el lenguaje oral y escrito, la plástica, la expresión dramática, musical y la representación matemática, van a favorecer y potenciar sus capacidades y a mejorar sus posibilidades de comunicación, a la vez que preparan para que puedan acceder a contenidos culturales que llegarán a él a través de las distintas formas de representación.

Cada una de estas formas configuran el pensamiento desde diferentes ámbitos.

Su finalidad básica consistirá en potenciar y desarrollar en los alumnos las habilidades precisas para su comunicación interpersonal de modo que aprenda a entender y expresar ideas, pensamientos, sentimientos, vivencias y necesidades representadas en los distintos códigos.

BLOQUE 5. EXPRESIÓN CORPORAL

CONCEPTOS

Sus posibilidades expresivas para comunicar sentimientos, emociones, necesidades.

PROCEDIMIENTOS

Expresión de sentimientos y emociones, propios y de los demás, mediante gesto y movimiento: tristeza, enfado, alborozo, sorpresa.

ACTITUDES

Interés e iniciativa para participar en representaciones.

BLOQUE 6. RELACIONES, MEDIDA Y REPRESENTACIÓN EN EL ESPACIO.

CONCEPTOS

Propiedades y relaciones.

Color, forma, tamaño, textura, peso, longitud.

Semejanza y diferencia

Cuantificadores: Todo, nada, uno, varios…

La medida: Situaciones en que se hace necesario medir unidades de medida naturales y arbitrarias.

Instrumentos de medida del tiempo.

Formas planas, cuerpos geométricos.

PROCEDIMIENTOS

Comparación de distintos objetos en función de sus cualidades. Agrupación de objetos en colecciones atendiendo a sus semejanzas y diferencias.

Utilización de la serie numérica para contar elementos y objetos de la realidad.

Utilización de las nociones especiales básicas para explicar la ubicación propia.

ACTITUDES

Gusto por la exploración de los objetos y por actividades que impliquen la puesta en práctica de conocimientos sobre sus relaciones.

Curiosidad por descubrir la medida de algunos objetivos e interés en la medición del tiempo.

ORGANIZACIÓN EN CICLOS

El período educativo que abarca la educación infantil constituye una etapa integrada, porque el desarrollo del niño es un proceso continuo en el que no es fácil delimitar momentos de clara diferenciación y ruptura, y porque los cambios no se producen de manera uniforme en todos los niños.

La Educación Infantil se estructura en dos ciclos, ajustando los elementos principales del currículo a las características específicas de cada uno de ellos.

Durante toda esta etapa la función educativa del centro debe estar en contacto directo con la familia. Resulta necesario para que ambos esfuerzos se combinen y constituyan estímulos promotores del desarrollo y aprendizaje de los niños.

Todas las actividades que se desarrollan son educativas y formadoras, y por lo tanto objeto de planificación y reflexión en el marco de los proyectos y programaciones curriculares.

DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

El primer trabajo que planteamos se trata de darles a los niños unas cartulinas en DNA 4 donde previamente les hemos colocado unas plantillas de acetato. Posteriormente les ofrecemos bandejas con varios colores compuesto por témperas y cola para que ellos empapen con esponjas la cartulina, viendo como la plantilla no se pinta quedando la figura en blanco y todo su alrededor coloreado.

OBJETIVO DIDÁCTICO

Aplicar la coordinación visomanual necesaria para manejar y explorar objetos con un grado de precisión cada vez mayor en la realización de actividades de la vida cotidiana y de tareas relacionadas con las distintas formas de representación.

CONCEPTOS

Diversidad de obras plástica que es posible producir

PROCEDIMIENTOS

Identificación y representación de la figura en la obra plástica.

ACTITUDES

Disfrute con las propias elaboraciones plásticas y con la de los otros.

En el segundo trabajo les dimos a los niños unas cartulinas para que ellos libremente presionaran su mano en la bandeja de las pinturas para luego plasmarlas en la cartulina.

OBJETIVO DIDÁCTICO

Tener una imagen ajustada y positiva de sí mismo, identificando las características y cualidades personales.

CONCEPTOS

Segmentos y elementos del cuerpo

PROCEDIMIENTOS

Descubrimiento progresivo afianzamiento de la propia lateralidad, desarrollándola libremente en situaciones de la vida cotidiana y sus juegos corporales.

ACTITUDES

Aceptación y valoración ajustada de la propia identidad

NOTA.

El tercer experimento o trabajo fue realizado con unas plantillas donde representaban varias formas como: manos, círculos, triángulos cuadrados, medias lunas,..le dábamos al niños unas muñequitas de algodón para que empapara en la tempera para luego pasar a la cartulina donde estaba la plantilla de cartón pegada para que repasase la figura.

OBJETIVO

Utilizar las posibilidades de la forma de representación matemáticas para describir algunos objetos y situaciones del entorno, sus características y propiedades.

CONCEPTOS

Formas planas: círculos, cuadrados

PROCEDIMIENTOS

Exploración sistemática de algunos figuras y cuerpos geométricos para descubrir sus propiedades y establecer relaciones.

ACTITUDES

Gusto por explorar objetos

JUSTIFICACIÓN DE TÉCNICAS Y MATERIALES DE LAS ACTIVIDADES

1.-ACTIVIDAD

MATERIALES

Cartulinas

Plantillas de acetatos

Temperas de diferentes colores

Cola de contacto (metylan)

Bandejas

Cinta adhesiva

Esponjas

REALIZACIÓN. Cada niño tendrá una esponja que impregnará en los diferentes colores para extenderla en la cartulina que le hemos dado previamente.

2.- ACTIVIDAD

MATERIALES

Cartulina.

Temperas de diferentes colores mezclada con

Cola de contacto (metylan)

Utilización de su cuerpo: su mano

REALIZACIÓN. El niño deberá empapar su mano en pinturas y estamparla sobre la cartulina.

3.- ACTIVIDAD

MATERIALES

Cartulina

Témperas

Cartón

Papel adhesivo

Rotuladores

Muñequillas: Tela, algodón e hilo

REALIZACIÓN. Se han elaborado distintas figuras geométricas que han sido colocadas en la cartulina para que el niño por medio de las muñequillas coloree el borde estampando. Así también han sido elaboradas las manos

4.- OTRAS ACTIVIDADES

MATERIALES:

Cartulinas

Témperas

Acetatos

Hilos

REALIZACIÓN. Empapar el hilo en el pigmento y dejarlo caer sobre la cartulina. Colocar encima el acetato y presionar con una mano y tirar del extremo del hilo.

DIARIO DE LA VISITA. PREÁMBULO

Día: Viernes 16 de Diciembre de 1994

Hora: 11,15

Tiempo que transcurrimos en la guardería: hora y media.

El grupo de niños constaba aproximadamente de 22 alumnos.

La actividad fue realizada en el patio de la guardería.

EVALUACIÓN

TRANSCURSO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA PLANTEADA: Estamos satisfechas de los resultados obtenidos con la realización de la unidad didáctica. Consideramos que los objetivos que perseguimos en un principio han sido alcanzados. Los niños estuvieron muy participativos en todo momento, sin poner ningún tipo de impedimento a nuestra labor. Primero observaron pacientemente mientras nosotras colocábamos la escultura. Durante la realización de las actividades estuvieron atentos a su desarrollo y facilitaron su colaboración. Una vez finalizadas las actividades, los niños disfrutaron con el material de las estructuras. Estuvimos bailando con ellos y se les podía ver felices.

COMENTARIO POR EL ALUMNADO DEL SENTIDO GLOBAL DE ESTA ASIGNATURA Para poder llegar al final se ha de pasar antes por un proceso largo y laborioso. Primero hay que recoger el material, que será la fuente que nos conducirá a la elaboración de la estructura. Dicha estructura es compleja de realizar porque antes hay que preverlo todo lo que se pueda, desde elaborar los objetivos, contenidos, actitudes y procedimientos que se persiguen alcanzar con los niños hasta los posibles inconvenientes de la parte más grata de todo el proceso, la referente a la aplicación de la unidad didáctica, o sea, la práctica. Por último hay que

recopilar toda la información obtenida, darle sentido, coherencia y lo más importante de todo. UNIDAD global que sirva de ejemplo para mensuales, trimestrales o anuales. La variante siempre será la identidad de la propia unidad didáctica y los objetivos que se plantean conseguir a través de la misma.

La asignatura hay que trabajarla en profundidad en cada uno de sus diversos tiempos. Hay que reconocer que se hace muy densa, pero al final te ves recompensada por todos los esfuerzos realizados. La plástica y el medio ambiente es una asignatura que está bien enfocada y estructurada. Pudiendo aprender tanto teoría como práctica.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV.: *Funciones pedagógicas del museo.* M.E.C. Secretaría Gral. Tec. Madrid. 1980.

ALEMAN, A.: *La Laguna. La vivienda tradicional y los problemas de organización del espacio urbano.* La Laguna. Tenerife. 1976.

ARNHEIM, R.: *Arte y percepción visual*. Alianza Forma. Madrid. 1984.

BAYO, M., J.: *Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales*. Anthropos, Barcelona. 1987.

BERGER, J.: *Mirar.* Herman Blume. Madrid. 1987.

BERNSON, M.: *Del garabato al dibujo*. Kapelusz. Buenos Aires. 1962.

BISQUERT, A.: *Las Artes Plásticas en la Escuela*. Incie. Madrid. 1977.

BOIX, E. y CREUS, R.: *Uso y función formativa de la Expresión Plástica* . Nova Terra. Barcelona. 1975.

BOWER, T.: *El mundo perceptivo del niño.* Morata. Madrid. 1979.

BROW, D.: *La imagen visual y la expresión verbal*. C.S.C.I. Madrid. :1976

BRUNED, A., CATALA, R. y RUBIO, M.: *Forma y color*. Vicens Vives. Barcelona. 1980.

CAMUSAT, P.: *La formación psicomanual.* Desclée de Brower. Bilbao. 1977.

CANEY, S.: *El libro de los juguetes.* Diana. México, 1978.

CIORANESCU, A.: *Guía histórica y monumental*. La Laguna. Tenerife. 1965.

CHERRY, Cl.: *El arte en el niño en edad Preescolar*. Ceac. Barcelona. 1978

DE GRANDIS, L.: *Teoría y uso del color*. Cátedra. Madrid. 1985.

FRAGA, M. C.: *Plazas de Tenerife*. La Laguna. Tenerife. 1973.

FREINET, C.: *Los planes de trabajo.* Laia. Barcelona. 1979.

GARCÍA – BERMEJO P., S.: *Código, forma, color.* Oriens. Madrid. 1980.

GARCÍA BLANCO, S. y otros.: *Función pedagógica de los museos*. Mº. Cultura. Madrid. 1978.

GAULIN, C.: *Seminarios de Geometría*. Números: 1,2,3 y 4. Tenerife. 1981.

GHYKA, M.: *La estética de las proporciones en la naturaleza*. Poseidón. Barcelona. 1973.

HARRISON, M.: *La función de los museos y la evaluación*. Unesco. París. 1956.

HERRERA, M.L.: *El museo en la educación*. Index. Madrid. 1971.

HOLLOWAY, G.: *Concepción de la Geometría en el niño según Piaget*. Paidós. Buenos Aires. 1982

JUANOLA, R.: *Aproximación al concepto forma*. Revista de arte y educacación S.E.E.A., núm. 1, pp. 55-63. Madrid. 1987.

KAMPMANN, L.: *Papeles de colores.* Bouret. Paris. 1969a.

KAMPMANN, L.: *Lápices de cera.* Bouret. París 1969b.

KAMPMANN, L.: *Impresiones en color.* Bouret. París. 1969c.

KAMPMANN, L.: *Espacios y volúmenes*. Bouret. París. 1979.

KELLOG, R.: *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Cincel. Madrid. 1979.

LAWTHER, J.D.: *Aprendizaje de las habilidades motrices*. Paidós. Buenos Aires. 1983.

LIDSTONE, J.: *Construcciones con cartón*. Kapelusz. Buenos Aires. 1973.

LOWENFELD, V.: *El niño y su Arte.* Kapelusz. Buenos Aires. 1958.

LOWENFELD, V. y LAMBERT, W.: *Desarrollo de la capacidad creadora.* Kapelusz. Buenos Aires. 1972.

LURCAT, L.: *El niño y el espacio.* Kapelusz. Buenos Aires. 1979.

LURCAT, L.: *Pintar, dibujar, escribir, pensar.* Cincel. Madrid. 1980.

MAIER, M.: *Procesos elementales de proyectación y configuración*. Gustavo Gili. Barcelona. 1982.

MARTINEZ, E. y DELGADO, J.: *El Origen de la expresión*. Cincel. Madrid. 1981.

MARTINEZ, E. y DELGADO, J.: *La afirmación de la expresión*. Cincel. Madrid. 1982.

MAYER, R.: *Materiales y técnicas del arte*. Hermann Blume. Madrid. 1985.

M.E.C.: *Diseño Curricular Base.* Educación Infantil. Madrid. 1989ª.

M.E.C. *Ejemplificaciones del Diseño Curricular Base:* Educación Infantil. Madrid. 1989b.

MERODIO, I.: *Expresión Plástica en Preescolar y ciclo Preparatorio*. Narcea. Madrid. 1981

MUNARI, B.: ¿*Cómo nacen los objetos*?. Gustavo Gili. Barcelona. 1983

MURRAY, P. y L.: *Diccionario de Artes y Artistas.* Parramón. Barcelona. 1978.

READ, H.: *Educación por el Arte.* Paidós. Buenos aires. 1964.

SANCHEZ, M.: *Actividades y ejercicios para desarrollar el talento creativo y la capacidad de expresión en los Ciclos Inicial y Medio de EGB* II Seminario de Artes Plásticas. Pp. 39-52. Granada. 1984.

SAUSSOIS, N. DU.: *Actividades en talleres para guarderías y preescolar.* Cincel, Madrid. 1984.

TONUCCI, F.: *A los tres años se investiga.* Avance, Barcelona. 1977.

ULLRICH, U y KLANTE, D.: *Iniciación tecnológica. Jardín de infantes*. Kapelusz. Buenos Aires. 1982.

TÉCNICAS DE EXPRESIÓN ARTÍSTICA DESDE EL MEDIO NATURAL: SILUETAS Y FIGURA HUMANA

La propuesta didáctica de estos talleres están encaminados a conseguir los siguientes objetivos:

CONCEPTUALES

Conocer qué es un taller de expresión plástica.

Aprender de los recursos que nos permitan la mejor aplicación de cada una de las técnicas.

Conocer la organización y funcionamiento del taller en la Educación Infantil y Primaria.

Saber utilizar las técnicas adecuadas a distintas etapas de la Educación Infantil y Primaria

Saber adecuar las técnicas y materiales al desarrollo de los trabajos que se realicen.

Saber utilizar los recursos para potenciar las destrezas psicomotrices en el campo de la educación del niño.

Conocer las aplicaciones de los talleres en la escuela.

Conocer los planteamientos metodológicos adecuados para los talleres en educación infantil y primaria

Saber aplicar los conocimientos adquiridos a la educación infantil y primaria

Conocer los temas específicos relacionados con los niveles de Educación infantil, primaria y secundaria para la orientación en el montaje de talleres de Educación Plástica en los Centros de educación infantil y primaria

Conocer desde una perspectiva psicopedagógica, la manipulación, la exploración y la utilización de los materiales adecuados a cada nivel escolar.

Conocer las normas básicas que rigen toda composición plástica.

Conocer las distintas técnicas, métodos y utensilios utilizados en la Expresión Plástica.

PROCEDIMENTALES

Introducir a la experimentación al futuro educador.

Hacer realizaciones técnicas de aquellas que luego serán empleadas por los niños.

Desarrollar los recursos creativos y tecnológicos para su utilización en la educación infantil y primaria

Utilizar y experimentar con técnicas diversas.

Desarrollar a través de los talleres de Expresión Plástica una enseñanza más activa, más práctica y más interesante.

Buscar y recrear el ritmo compositivo el movimiento gráfico-plástico, etc.

Desarrollar la creatividad partiendo de interpretaciones del natural, de obras musicales, de danzas, de escenografías.

Desarrollar la creatividad a partir de los hallazgos casuales.

Intentar que los alumnos durante el curso, ejerciten y formen su sensibilidad mediante un equilibrio entre las enseñanzas teóricas y prácticas.

Preparar a los futuros profesores de Educación Infantil y Primaria para que dirijan los talleres de Plástica donde podrán los niños expresar su pensamiento, sus sentimientos y sus percepciones con cualquier material.

Llegar a conseguir la familiarización con los materiales en un medio natural de expresión.

ACTITUDINALES

Conseguir que el futuro docente sea capaz de obtener modificación de conducta en el aula valiéndose de las posibilidades de concentración y relajación que generalmente ofrece la resolución de un problema gráfico-plástico.

Adquirir los recursos y destrezas psicomotrices básicas.

Respetar las producciones propias y las ajenas.

Hacer que el alumno de Centro Superior de Educación llegue a interesarse por el taller de Expresión Plástica por su capacidad globalizadora y por su gran poder metodológico dentro del aula de Educación Infantil y Primaria.

CONSIDERACIONES

La metodología y el proceder didáctico para una formación en el lenguaje plástico y para la Educación a través de la expresión Plástica, tiene unas características especificas que a la vez necesita para su desarrollo un medio organizando. Se piensa que debe ser un entorno o lugar que propicie la expresión creativa de los niños dentro de su vida escolar. Así, su progreso en la enseñanza-aprendizaje del lenguaje plástico en la Educación Infantil y Primaria se desarrollará paralelamente con la evolución que deberá tener con otras materias en la Escuela. Aspecto que se estima importante en la Educación infantil. No crear distintas parcelas educativas, cuando se sabe que en los primeros años de la enseñanza esta debe ser lo más globalizada posible, aunque la metodología o proceder didáctico en las distintas áreas no sea siempre la misma.

A continuación se presenta una forma de estructurar el espacio para las actividades artísticas sobre todo las de Expresión Plástica y un modelo didáctico para el desarrollo de esta disciplina.

La didáctica de la Expresión Plástica debe ser diferente a las de otras disciplinas escolares. Esta se distingue, entre otros aspectos, por algunos tan sencillos como el de las correcciones que debe hacer el maestro al niño.

En la enseñanza-aprendizaje del lenguaje plástico, corregir significa sugerir, valorar y estimular con modelos técnicos nuevos; a fin de enriquecer la imagen que los alumnos tienen de sus ejercicios plásticos. Con una didáctica flexible, en un clima de confianza y en un ambiente de libertad y de alegría el profesor estimulará a sus alumnos para que aprendan a enriquecer y a expresar su mundo interno por medio de instrumentos como: colores, pinceles, dedos, ceras, guache, lápices, etc. que, ya por sí solos, despiertan la curiosidad y la ilusión de los mismos. El hecho de una Educación en plena libertad, no impide que al niño se le haga consciente de que su trabajo es un continuo investigar, un continuo crear, y que eso es un derecho de todo individuo. El problema de la total libertad puede suponer un peligro, si esa libertad no es observada por el maestro. El maestro deberá interesar al alumno en el tema que le atrae, mostrándole otros campos, sabiendo despertar en 61 inquietudes que vayan completando su aprendizaje.

Si se considera que la Expresión Plástica tiene una didáctica propia muy distinta de la que corresponde a otras materias, también se debería tener presente que es tan necesaria como pueden serlo las demás. Hay que barrer la anticuada idea de complemento cuando se refiere a Expresión Plástica. Ha de considerarse como factor de cultura y como estimulante indispensable para la evolución ascendente de la imaginación y de la sensibilidad. La apertura y desarrollo de la imaginación, el conocimiento teórico respecto a la expresión Plástica da lugar a la creación artística pero si sobre todo se dispone de espacios con características especificas, al menos, deben ser agradables cómodos y prácticos, a los cuales los propios alumnos deben darle sentido

personal desde su organización hasta un estilo decorativo propio de sus intereses y de sus gustos estáticos. Estos espacios, lugares de trabajo donde no tiene cabida la monotonía, el aburrimiento o el daño visual, todo lo contrario, deben ser alegres, de impacto artístico para potenciar las vivencias de los alumnos y favorecer el desarrollo de la creatividad durante la realización de sus obras. Con esto casi se podrá dar una vuelta a la pregunta por qué el taller de Expresión Plástica en la Escuela para los alumnos desde sus primeros años de contacto con los aprendizajes?. De ahí que se halla pensado en un modelo de espacio donde se puedan estructurar y organizar cuanto se refiera a las enseñanzas artísticas en Educación Infantil y Primaria. El termino "taller" designa el lugar en que se desarrollan actividades (lectura, pintura, etc.) o el conjunto de niños reunidos en función de un objetivo común.

También el término taller designa la organización del trabajo que permite llegar a realizaciones individuales o colectivas del mismo carácter (con o sin distribución de responsabilidades). Los talleres pueden instalarse en el interior del aula. En el caso de una descompartimentación, pueden ser comunes a dos clases, incluso al conjunto de la escuela. El taller debe acabar no solo con las posibles aficiones, artesanías o actividades, sino que debería ser, al menos en los primeros ciclos, una de las formas fundamentales de trabajo, donde se desarrollaran actividades programadas a modo de "centros de interés". Lógicamente, esto supone una profundización y extensión a otras áreas. Se conseguirán superar, de esta forma, eterna dicotomía trabajo intelectual-trabajo manual, escuela de pupitre-escuela activa.

La colaboración de padres, familiares y amigos de los alumnos que orienten actividades de corta programación en el Taller Artístico, podría ser muy importante para el estímulo de los propios alumnos. Sus colaboraciones no deben ser físicas sino como ya se ha indicado orientativas según sus profesiones y oficios; podrían facilitar algún material, asesoramiento técnico, adaptado al programa previsto. De esta manera, los alumnos se verían respaldados por sus familiares y amigos, y esta participación les animaría a seguir trabajando en el arte con entusiasmo y búsqueda creativa.

Respondiendo a las necesidades del alumno de preescolar, ciclo inicial y ciclo medio, se considera que el taller de expresión plástica es un medio globalizador de los aprendizajes que han de recibir en la enseñanza infantil y primaria. Puede ser también coordinador de actividades de distintas materias a través de temas de expresión Plástica, por lo que se da a esta disciplina un carácter interdisciplinar y por tanto, su coordinación es factible en el ciclo superior, aunque se necesite de la compenetración y del común acuerdo entre los profesores especialistas del ciclo de las distintas áreas.

La coordinación de actividades complementarias en los centros de Educación Infantil y Primaria, son aquellas actividades que se propugnan en los centros y que en general se realizan

en todos los niveles con objetivos trazados por la comunidad educativa (claustro de profesores, representantes de alumnos y padres) cuya finalidad no es otra que facilitar a los alumnos el acercamiento a la realidad cultural histórica y social de su entorno, siendo la Plástica el puente entre la escuela y la sociedad en la que viven los niños. Estas actividades de expresión artistico-plástica pueden realizarse de modo individual o colectivamente, participando a la vez los alumnos de distintos niveles del centro sin que tengan la necesidad de llegar a la competitividad. No cabe la menor duda de que estas actividades se encuentran favorecidas y requieren la labor en el taller si tienen el apoyo y el respaldo de todos (compañeros, profesores, padres ...).

A la hora de pensar en dotar determinados espacios en los centros de Educación Infantil y Primaria para acomodar materiales y titiles propios del Taller de Expresión Plástica, es importante saber con anterioridad si se va a utilizar una sala o taller específico, o si sólo se dispone del aula. En los centros grandes, suele habilitarse una habitación para taller (de usos múltiples). Se propone para los centros de Educación Infantil y Primaria, al margen de las características que estos pudieran tener, algunas sugerencias sobre talleres de Expresión Plástica, en los cuales además de ser importantes los espacios pero no imprescindibles, es de gran peso la valoración que de ellos haga el profesor respecto a la necesidad de su. creación para el desarrollo de las enseñanzas-aprendizajes de la Expresión Plástica. Las diferentes modalidades están relacionadas con los fines de las enseñanzas donde éstas a su vez tienen características muy particulares vinculadas a las edades del alumnado de los distintos niveles y los intereses de los mismos:

- Rincón-taller, coordinado por el profesor tutor de nivel y apropiado para la enseñanza infantil y primaria. La organización y estructuración se hará dentro del aula.

- Aula-taller, coordinado por el profesor encargado del Arrea de Expresión Plástica, tutor o no del nivel y se identifica más con las especificidades de las materias de la enseñanza secundaria obligatoria.

- Taller-aire libre. Son talleres programados para ocasiones muy particulares. Se deben hacer entre clases del mismo nivel y entre distintos niveles, en patios del centro escolar en plazas, calles u otros lugares abiertos. Los Talleres interclases en las "semanas culturales" que, generalmente, casi todos los centros en la actualidad en las islas dedican al menos una vez al año. Debe estar coordinado por el Departamento de Expresión Artística del centro o por el profesor encargado de la materia de la enseñanza secundaria.

- La coordinación entre talleres artísticos en los centro de Educación Infantil y Primaria tiene lugar sobre todo cuando los profesores del centro llegan a un común acuerdo de organizar diferentes actividades artístico-socio-culturales a través de talleres y, en ocasiones, para festejar

la Navidad, el Carnaval, el día de Canarias, el final de curso, el día del maestro, el día de la Paz,... Estos no tienen por qué ser talleres al aire libre. Simplemente son grupos de alumnos dirigidos por profesores que toman acuerdos con la finalidad de que sus alumnos expongan las creaciones artísticas el día de las conmemoraciones, ya sean de temas internacionales, regionales, históricos, ecológicos, etc.

Si en los centros existen las posibilidades de tener un taller aparte del aula destinada a impartir las demás clases habrá que situarlo cerca de una toma de agua para que se acceda fácilmente a ella. Este debe tener dos partes: espacio donde se realiza el modelado, que cuente si es posible, con cubetas para guardar el barro y espacio donde se pinta con pinturas al agua, cuyas paredes se hayan forradas para colocar los papeles para pintar y una mesa-paleta cercana en donde se colocan los botes de pintura. Otro espacio podría destinarse a la elaboración de las pinturas y muy cerca una estantería donde colocar los botes de pigmentos, colas, etc.

La distribución del mobiliario debe ser colocado en forma, circular sobre todo si se trata de clases con los primeros niveles de la Educación Infantil y Primaria, para que no exista distanciamiento entre el educador y los alumnos. Esta posibilidad no descarta que las mesas puedan colocarse de otra forma según los tipos de trabajos. Es necesario disponer también de depósitos para los materiales.

La distribución de zonas dentro del taller se puede denominar:

- Zona seca: la utilizada para todo lo que no requiere agua: Lápices, ceras, material para collage, etc. Dentro de ella se tendrá que habilitar una parte donde realizar las construcciones, con un sitio para herramientas. Se podría considerar un espacio para el taller de impresión.

- Biblioteca: zona algo reservada, donde se procurará tener libros de arte (preferiblemente los más cercanos al niño), y libros de técnicas y actividades.

- Zona técnica visual: conviene prever un espacio donde poder proyectar. En la escuela la imagen visual, ya sean diapositivas, transparencias o vídeo, se convierte en elementos de motivación. No se puede seguir pensando en utilizar únicamente papel y Lápiz, por muy importantes que éstos sean, cuando urge preparar a los alumnos para un mundo en el que las tecnologías de la imagen forman parte de la vida cotidiana.

- Zona almacén: espacios para almacenar el material; ya sea el de uso común o las diferentes obras en proceso de realización o ya acabadas. Hay que considerar otra parte donde se guarde el material de desecho aportado por los propios alumnos (cartones, envases, etc.). De no tener un taller especifico habría que adecuar el aula contando con que exista un tramo de pared (forrado de madera) donde se coloque el papel para que los niños en grupos de 5 ó 6, realicen

sus trabajos de pintura. Se puede pintar usando unos caballetes (por los dos lados), en el suelo o uniendo sus propias mesas de trabajo personal.

- En la clase es bueno agrupar varias mesas y formar equipos (por ejemplo de seis (6) pupitres) para que los alumnos puedan hablar y comunicarse mientras están realizando cualquier actividad Plástica.

- Los trabajos a resolver en papel grande pueden realizarse colocando el papel en el suelo.

- En un rincón se guardará el material de: pintura, modelado, dibujo, construcciones.

- En un trozo libre de papel se irán exponiendo los trabajos que se vayan haciendo, (conviene poner de todos los niños).

Las técnicas y materiales en el taller estarán en función de la adecuada adaptación al desarrollo psicomotriz de los niños en los diferentes ciclos de la Educación Infantil y Primaria Merodio (1987) hablando de la importancia que tiene las técnicas tanto desde el punto de vista que se conozcan y que se utilicen como medios que faciliten las posibilidades expresivas, añade además respecto al conocimiento que deben tener los adolescentes de los materiales:

..."en realidad lo que se tiene que enseñarles es el diferente uso de los materiales y que cada uno dé el empleo que necesite".

Se entiende que además de explicar las diferentes técnicas y su forma de empleo, realizando trabajos con toda libertad, partiendo, desde los trazos mis simples, sencillas manchas de color o elaborando una composición mediante collage, el educador debe dar facilidades para que los alumnos conozcan también los diferentes tipos de soportes y formatos y las características de los mismos por simples que sean, inculcando la búsqueda y el hallazgo en materiales de desecho.

Los alumnos desde muy temprana edad deben elegir sus técnicas y materiales para que por sus propios intereses conozcan, almacenen y enriquezcan sus capacidades con recursos plásticos que mis tarde, sobre todo en la preadolescencia, necesitarán para satisfacer a los proyectos que en su imaginación afloran con frecuencia y suelen encontrarse limitados en conocimientos técnicos. Hay diferentes clases de materiales para la Expresión Plástica que el niño puede manejar y apreciar mejor durante las diferentes etapas de su desarrollo. Es necesario que el niño disponga de la clase de materiales que puedan estimular su Expresión Plástica. De ahí, que no sufran jamás dificultades para expresarse porque dispongan de pocos medios para. hacerlo. Los materiales más idóneos para las primeras edades podrían ser: las ceras, rotuladores, Lápices de colores y la témpera. La acuarela no es conveniente por la dificultad que presenta este material en la graduación del agua, siendo imposible que el niño obtenga un esquema

satisfactorio. Para utilizar el óleo se exige aguarrás como disolvente y aceite de linaza, estos materiales requieren destreza en el manejo, además de una buena comprensión de la mezcla del color. La manipulación, la exploración y la utilización de materiales en base a la posibilidad de entrar en contacto espontáneo con ellos, desde el inicio de la escolarización es, sin duda, un elemento importantísimo. Es bueno que el niño, ante un material, lo estudie e investigue con el de todas las formas, de modo que llegue a conocer desde su comportamiento mis idóneo hasta sus posibilidades mis insospechadas. El material artístico, como ya se ha mencionado, es en si un tema apropiado durante estas etapas. Debe siempre tomar la forma de una exploración y experimentación con las distintas posibilidades de dicho material. Si se cambian constantemente los materiales o se introducen algunos nuevos se puede llegar a interferir en el proceso de dominar el material que es indispensable para que el niño pueda expresar sus sentimientos, manifestar sus reacciones sensoriales y adquiera mejor concepto sobre el medio. Es conveniente indicar a los alumnos otros medios o formas de trabajar, una vez que ellos han comprendido por si mismos ciertos pensamientos y posibilidades. Resulta conveniente el uso de diferentes técnicas que faciliten las posibilidades expresivas, pero nunca considerándolas como un fin, sino como medios. En las edades (12-14) se debe enseñar a precisar las características y diferencias de las técnicas de expresión Plástica (tempera, óleo, acuarela, ceras, linóleos, etc.), a través de las obras de arte universales.

Materiales y técnicas dan cierto sentido globalizador a la propia Expresión Plástica, porque un mismo concepto se puede llegar a resolver con diferentes materiales y hasta practicarse con diferentes técnicas.

Para mejor organización dentro del taller se ha visto que es necesario un conocimiento de los materiales por parte del maestro, una estructuración y una selección. En el rincón-taller se debe seguir una estructuración, como por ejemplo la que a *continuación s*e expone:

- Soportes bidimensionales: papel de cualquier clase hallada, cartulinas de distintos colores y gruesos, cartón de distintas clases, plásticos de diferentes colores, platinas de distintos colores, periódicos, revistas, papel de empapelar, telas y maderas.
- Soportes tridimensionales (masas): aserrín, harina, barro, arcilla y escayola.
- Tridimensionales (estructuras): cajas de distintos tamaños, botes de cristal y plástico, tacos de madera y plástico, cajas y palillos.
- Utensilios: pegamentos, tijeras, cuchillos, cucharas, tenedores, trapos, pinceles, reglas, cuerdas, esponjas, lápices, rotuladores, ceras, tizas, bolígrafos y tierras de colores.

- Recipientes: cubos, cubetas, palanganas, bandejas, platos, botes, cacharros y vasos de plástico.
- Elementos matéricos: pinturas de diferentes clases, arenas, alkil, vinagre, azúcar y sal.
- En el aula-taller, los materiales se estructuran según indica el apartado siguiente.

En el taller-aire libre, se relacionan los materiales desde las aulas, transportándose en cajas y en otros contenedores a los lugares de las actividades y en función de lo que se necesite para dichas actividades. Se puede decir que es algo parecido a un minitaller ambulante pero, si es posible, solo con lo que justamente se necesita. Esto requiere una programación acordada por profesores y alumnos. En la cual habrá que fijar también la misión de cada uno de los educandos. La pedagogía a base de talleres se muestra particularmente favorable para la torna de conciencia de la necesidad del orden por parte de los niños. Hay que dejar a los niños comprobar y comprender que un taller mal ordenado, resulta inutilizable. La ordenación de las cosas crea un sentimiento de seguridad, mientras que el desorden puede provocar la desidia la angustia y lo que es peor, el desinterés por la materia de Expresión Plástica.

No se debe olvidar que se está tratando la metodología de un lenguaje, y como tal se pretende dar a conocer a los alumnos con el mayor número de elementos significativos posibles; de este modo de expresión que es la "Plástica". Materiales, técnicas, procedimientos, conceptos, dotan al alumno de un gran abanico de posibilidades expresivas, las cuales él podrá utilizarlas en su obra Plástica como mejor se adapten a los objetivos de su proceso creativo.

El significado, de los conceptos se da a conocer a los alumnos mediante la enseñanza y desarrollo de temas seleccionados. Incluso la instrucción sobre la utilidad de los materiales pueden ser temas de clases para explicar a los niños. Y si se trata de los últimos niveles de la etapa se pueden explicar también en que consiste el programa de Expresión Plástica, no solamente informar de las cuestiones teórico-técnicas sino hasta de los objetivos que se pretenden alcanzar, ya que el logro de éstos, dependerá mucho también de la actitud de los alumnos y como personas inmersas en la comunidad educativa será tan necesario como saber utilizar en la práctica algunas de las técnicas. Esto resulta muy motivante para el grupo de alumnos porque de la presentación y discusión del programa, puede surgir actividades propuestas por los mismos. Actividades por las que generalmente ayudan al educador a obtener conocimiento de ellos. Se sabe que los temas pueden programarse desde diferentes perspectivas pero, siempre debería tenerse presente las ofertas con las que se presenta el alumno para que resulten temas más objetivos y menos subjetivos o al contrario.

En cuanto a los conceptos básicos como por ejemplo: movimiento, ritmo, equilibrio, se identifican más en unos temas que en otros y en relación a técnicas y materiales sucede algo

parecido. Por tanto, se considera que el alumno debe obtener un conocimiento claro y preciso de los mismos, que experimente con distintos materiales, mediante diferentes procedimientos técnicos y, si es posible, extrapolar el mismo concepto a diferentes temas. (Interdisciplinareidad en cuanto al elemento conceptual que puede ser alcanzable en diferentes unidades didácticas).

Acerca de los contenidos de la Plástica el M. E. C. (1989A) dice: MI planteamiento de la Plástica debe evitar el reduccionismo a una mera producción de materiales en actividades de tipo manual mecánico. Esta Educación supone el dominio de conceptos importantes como: línea, color, superficie, volumen y textura".

El MEC (1989) dice: "Los contenidos de esta etapa se organizan precisamente alrededor de dos líneas mencionadas: saber ver y saber hacer. El saber ver, a su vez, puede producirse en dos niveles distintos: el de la percepción visual y el de la comprensión conceptual".

Merodio (1987) dice: "Creemos que las artes son actividades cognitivas que manejan imágenes y conceptos materializados en una forma plástica en lugar de verbal, o numérica, por poner un ejemplo". Continúa, y citando a Eisner, comenta:

"Escribimos tanto con nuestros ojos y oídos como siguiendo las reglas de la gramática y de la lógica. Los niños que no aprenden a ver, no aprenderán a escribir, pero será porque no tienen nada que decir".

Si la Educación Plástica no despierta las capacidades de entendimiento y proporciona los medios para utilizar el lenguaje visual y plástico se está restando, a los alumnos las posibilidades de que puedan leer ciertos modos de representación y, lo que es peor, se encuentran con frecuencia con limitaciones no solo técnicas sino, imaginativas y creativas. Como se desprende es necesario hacer que los alumnos lleguen a la comprensión de, los conceptos mediante las actividades Plásticas y éstas a su vez vendrán reflejadas en el. desarrollo de contenidos, que unas veces derivan: - de aquello que se está tratando en otras disciplinas (Geografía, Historia, Literatura, Matemática, Ciencias Naturales.

- de las propias vivencias de los niños.
- de su propia iniciativa.
- de hechos que surgen de modo ocasional.
- del uso y utilidad de las técnicas y materiales.
- de los días conmemorativos.
- sugerencias de la propia comunidad escolar.
- de las visitas facultativas.

- del estudio de autores artístico -plásticos.
- de obras musicales.

Lo importante es hacer que lleguen a su comprensión de un modo casi lúdico.

Si se está de acuerdo en conseguir una educación activa, personalizada y abierta, mediante la cual se capacite a los alumnos para que individualmente y objetivamente puedan responder a los problemas que plantea la sociedad, se tendrá que dar cabida en los programas de Educación, a la iniciativa personal de los niños, al respeto comunitario, al desarrollo constante de la creatividad y potenciar la imaginación y sobre todo lograr que los programas no sean cerrados si se persigue este tipo de Educación.

La organización de los talleres evoluciona con la estructuración de la clase. Los niños cada vez con mayor facilidad aceptan las responsabilidades. Los ejercicios realizados por los alumnos deben ir orientados a potenciar sus dotes de observación, memoria, imaginación y capacidad expresiva, cultivando su sensibilidad. Para ello el maestro debe apoyarse en el propio entorno del niño.

Para abrigar un ambiente propicio, para la creación, se debe tener obras de, los niños expuestas en los tableros u otros paneles de, la clase, pero sin olvidar que el valor del trabajo plástico no reside solamente en lo dibujado o pintado, sino en el proceso mismo de creación, es decir, consiste en conocer los distintos pasos por los que ha ido cambiando la idea primera que el niño hizo al concebir la actividad y como estas evolucionaron para obtener el resultado final.

Dentro de la misma organización del taller se crean hábitos que, desarrollan el respeto por los demás y la aptitud para la vida en colectividad, el gusto por el rigor y por la estática.

A la hora de programar las actividades de expresión plástica para desarrollar en el curso escolar, el educador (quién), además de tener presente que objetivos deberían alcanzar sus alumnos, deberá considerar también:

El desarrollo armónico de todas las aptitudes del niño (a quién). - Los conceptos básicos del lenguaje que quiere que los alumnos comprendan (qué).

Los medios y recursos con los que cuenta (cómo).

El lugar donde se realizan las actividades (dónde). - El tiempo que se dedicará a las actividades (cuándo).

A continuación se proponen actividades de tipo, experimental con el objetivo de dar respuesta parcial que justifique su desarrollo (por qué):

- Para que el alumnado conozca las posibilidades de los materiales.

- ¿Qué logros puede el alumnado obtener mediante la utilización de determinados técnicas y procedimientos.
- ¿Qué conceptos básicos pueden llegar a comprender mediante el desarrollo de los bloques temáticos ya estructurados?

Respecto a las actividades, desde una visión metodológica hay varias teorías que han intentado explicar cómo tiene lugar el aprendizaje en el arte. Algunos autores piensan que hay cuatro etapas en el proceso. La primera es la disposición, que incluye los diversos ambientes en que se mueve el estudiante; la segunda está constituida por las condiciones psicológicas que rodean a la instrucción; la tercera es el manejo de la información, en la cual los estudiantes piensan y toman decisiones; y la cuarta es la producción de la obra en sí.

Otros opinan que la producción artística no está basada en la abstracción intelectual, sino en un conocimiento mis amplio, y que la forma que se representa no puede derivar solamente del objeto percibido.

UNIDAD DIDÁCTICA	BLOQUE TEMÁTICO	ELEMENTOS DE CONTENIDOS	MATERIALES	TÉCNICAS / PROCEDIMIENTOS
		El volumen	Arcilla, papel, envases, barniz, miga, escayola	• Modelado • Construcciones mixtas
		La mancha	Papel, cartón, cartulina, acetato, telas, ceras, celofán, témperas	• Estampación • Texturas de la luz • Collage • Pintura

UNIDAD DIDÁCTICA	BLOQUE TEMÁTICO	ELEMENTOS DE CONTENIDOS	MATERIALES	TÉCNICAS / PROCEDIMIENTOS
		La línea y el punto	Papel, témperas, ceras, rot, lápices, revistas, hilos	• Estampación • Collage • Pintura • Dibujo • Craquelado • Esgrafiado • Pulverizado
		El color	Témperas, lápiz, papel, acetato, cartón, cartulina	• Transparencias • Collage • Pintura
		Conceptos lineales y espaciales básicos	Papel, cartulina, cartón, revistas, utensilios para dibujo geométrico	• Pintura • Collage • Dibujo • Craquelado • Encastrado
		Iniciación al dibujo artístico	Lápices, carboncillo, papel	• Dibujo
		La proporción	Lápices, carboncillo, papel, cartulina, revistas	• Dibujo • Pintura • Collage
		Volúmenes geométricos	Lápices, papel, cartulina, utensilios para dibujo geométrico, tijera, cutex	• Collage • Dibujo • Construcciones geométricas

UNIDAD DIDÁCTICA	BLOQUE TEMÁTICO	ELEMENTOS DE CONTENIDOS	MATERIALES	TÉCNICAS / PROCEDIMIENTOS
		Comunicación visual	Ceras, témperas, lápices, papel, carteles, historietas, secuencias	• Técnicas mixtas

Tabla "Técnicas y procedimientos para las unidades didácticas"

Dado que la producción artística que los alumnos realizan en la enseñanza debe ser evaluada, se trata también aquí el significado de ésta.

Evaluar no significa comparar los resultados del trabajo individual infantil con el patrón que el adulto considera aceptable, 0 con los logros obtenidos por otros niños. Dado que es necesario calificar, la única solución menos peligrosa es establecer comparaciones, no del dibujo de un niño con el otro, sino entre los dibujos del mismo niño.

CONSIDERACIONES EN LA EVALUACIÓN INDIVIDUAL

Observar, estudiar a cada uno y a sus trabajos.

Verificar el esfuerzo que cada alumno realiza para lograr una expresión verdaderamente libre, espontánea, personal.

Ver cuánto de si pone para que su trabajo sea su verdadera expresión plástica.

Observar sus esfuerzos por liberarse de todas la inhibiciones.

La actitud del docente a la hora de evaluar debe basarse en comprobar hasta qué punto se han logrado los objetivos previstos. El trabajo creador de un niño no se debe medir, pero si observar y controlar el proceso que lleva al alumno a ser creador utilizando la expresión Plástica porque lo que importa es el trabajo en sí mismo, no el resultado final. Se entiende pues la evaluación como un proceso sistemático que sirve de ayuda para comprender mejor al niño, conocerle y estimularle para el logro de los objetivos. Un buen trabajo plástico infantil es aquel en el cual el niño, al realizarlo, volcó mejor su interior, expresó mejor sus relaciones sensibles con las figuras u objetos representados. Para poder saber eso se tiene que conocer muy bien a cada niño y estar a su lado en todo sentido para poder juzgar hasta qué punto las figuras, sus

deformaciones, tamaños y colores responden a las relaciones emocionales establecidas por el niño con las personas u objetos representados.

El profesorado tratará de controlar de manera más precisa:

- lo que saben y lo que pueden los niños en un momento dado de su desarrollo.
- sus actitudes y motivaciones (lo que les gusta y lo que rechazan).
- las estrategias a que recurren para una tarea determinada (como se las arreglan para solucionar este o aquel problema).
- los obstáculos con que tropiezan en la realización de la tarea (problemas de motivación, de comprensión de las consignas, falta de una información o de una noción, incomprensión de ciertos términos, dificultad para tener en cuenta varios elementos de información a la vez, dificultad de orden motor, mala organización material o temporal de la tarea, etc.).

Con la autoevaluación se consigue proporcionar al alumno conciencia de lo que está consiguiendo. Uno de los objetivos sería lograr que el alumno aprenda a autoevaluarse y pueda el mismo proporcionarse su calificación.

Finalizado el trabajo, en un principio se evalúa conjuntamente con el alumno, haciéndole ver el proceso a seguir, poco a poco se le va dando más autonomía, hasta conseguir que se autoevalúe y califique el solo. De esta forma sabrán apreciar la belleza y los hallazgos que hay en sus obras. Hay que encauzar su modo de ver para que sepan apreciar lo positivo, en lugar de dejarse llevar por ese gran sentido crítico negativo que suelen poseer, y que es en muchos casos reflejo de los adultos.

Los aspectos que se pretenden desarrollar son:

la comprensión, **la realización y la interpretación.**

El primer esfuerzo de la evaluación se tiene que centrar en:

- valorar al alumno de acuerdo con lo que puede realizar en ese momento.
- conocer su punto de partida.
- respetar su aprendizaje.
- valorar la situación del grupo en el que se encuentra.
- conocer sus posibilidades "reales".

Lo expresado hasta aquí en cuanto a evaluación se refiere, se puede resumir de diferentes modos. A continuación se señala un modelo EVALUATIVO del proceso aprendizaje de la Expresión Plástica:

CAPACIDADES	**ADAPTACIÓN IDEA PROPUESTA**	**PROGRESIÓN**	**RESOLUCIÓN**
Comprensión	Parcial	Plantea solución final	Incorrección
	Total	Realiza pruebas	Solución correcta con: • Base Artística • Base Técnica
Elementos del Lenguaje Gráfico –Plástico	Mancha Trazado Modelado Construcción	Color Masa Materiales Texturas	Composición
Realización	Inseguro	Aplicación incorrecta tema y soporte	Distribución incorrecta Confusión
	Seguro	Aplicación correcta tema y soporte	Distribución correcta Claridad
Desarrollo	Creatividad	Motivación	Técnica
Interpretación	Realiza propuesta base	Ejecución mecánica	Ejecución dificultosa
	Busca variantes	Transforma la posible rigidez formal	Ejecución correcta

TALLER DE EXPRESION PLÁSTICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

- Importante en una enseñanza activa.
  - Motivación. Centro de interés. Planteamiento y desarrollo de actividades diversas. Colaboraciones: alumnos, padres, familiares, amigos,...
  - El taller como elemento globalizador en preescolar y ciclos inicial y medio. Interdisciplinariedad.
  - Coordinación de actividades complementarias en los centros de Educación Infantil y Primaria.
  - Actividades dentro del centro escolar. -Fiestas (decorados, escenografías,...). -Homenajes (murales, exposiciones, conferencias,...). -Taller experimental. Investigación artística (música, plástica y dramatización).
  - Actividades fuera del centro escolar. -Paseos, dibujos y pinturas (paisaje urbano, marino o rústico). -Visitas facultativas (museos, galerías, talleres.... -Excursiones diversas. -Trabajos de improvisación al aire libre. -Manifestaciones artísticas diversas (día de la paz, navidad, Árbol....
- Dotación de espacios físicos. Modalidades.
  - Rincón-taller. Características.
    - Coordinación con otras Áreas del mismo nivel: preescolar y ciclos inicial y medio.
  - Aula-taller. Características.
    - Coordinación con otras Áreas del mismo nivel.
    - Coordinación con otros niveles del mismo ciclo superior.
  - Taller aire libre. Características.
    - Taller interclases.
    - Coordinación de semanas culturales.
  - Coordinación de talleres artísticos en el centro escolar.
  - Organización y funcionamiento.
- Ubicación del taller de expresión Plástica.
  - Proximidad a recursos: agua corriente, luz natural, pasillos, patios....
  - Mobiliario. Dotación: mesas, estanterías, pizarras, paneles, armarios....

- Distribución de zonas dentro del taller.

- Materiales y Técnicas adaptadas a la escuela.
  - Características y peculiaridades.
  - Funciones y utilidad.
  - Adaptación a técnicas y procedimientos.
  - Adaptación a niveles de enseñanza.

AGRUPACION DE MATERIALES

- Adecuación a los espacios del centro.
  - Rincón-taller. Características.
  - Aula-taller. Características.
  - Taller aire libre. Características.
- Agrupación según finalidades.
  - Soportes bi y tridimensionales.
  - Estructuras.
  - Masas para modelar.
  - Útiles y herramientas.
  - Recipientes.
  - Pinturas, pigmentos y colorantes.
  - Lápices de grafito y de color.
  - Rotuladores, estilógrafos, plumas y bolígrafos.
  - Elementos matéricos. Líquidos y sólidos.
  - Colas y pegamentos.
  - Aglutinantes y diluyentes.
  - Lacas y barnices. Otros fijativos y conservantes.

RECURSOS METODOLOGICOS DE APOYO AL TALLER

- Programas a corto, y largo plazo. Finalidades.
  - Temas. Contenido de taller.
  - Programa de actividades dentro y fuera del centro.
  - Listados del taller.
  - Técnicas conocidas.
  - Procedimientos a descubrir.
  - Técnicas a conocer.
  - Propuesta de actividades para la enseñanza infantil, primaria y secundaria.
- Bibliografía.
  - Revistas y periódicos de arte.
  - Manuales de técnicas y procedimientos.
  - Diccionario especifico del Área.
  - Diccionario de lengua castellana.
  - Vocabulario de palabras Técnicas de mayor uso en el taller.
- Audiovisuales.
  - Magnetófono para cassette portátil y cintas.
  - Cámara fotográfica y rollos para fotografías y diapositivas.
  - Proyector de diapositivas y pantalla para proyecciones.
  - Vídeo y T.V. Cintas de vídeo.
  - Proyector de transparencias. Proyector de cuerpos opacos.
  - Ordenador Multimedia (CD Rom, DVD)
- Recursos complementarios para la creación plástica. Instrumentos de percusión.
  - Metal: campana, crótalos, triángulo, platillos, gong....
  - Madera: caja china, clave, rascador, castañuelas,...
  - Sonajas: cascabeles y maracas.
  - Membranas: Pandero, pandereta, bombos, tambores, bongos, timbales,...
  - Láminas: carillones, xilófonos, metalófonos,...

- Audiciones.

- Ficheros. Archivos de trabajo de expresión plástica.
  - Fichero personal de control artístico.
  - Fichero individual. Trabajos libres personales. Trabajos programados. Trabajos sugeridos.
  - Fichero colectivo. Clasificación por temas, áreas y unidades didácticas. Rincón-taller. Enseñanza infantil. Identidad y autonomía personal.
  - Descubrimiento del medio físico y social. Comunicación y representación. Rincón-taller. Enseñanza primaria. Conocimiento del medio. Educación artística y física. Lengua española, extranjera y literatura. Matemáticas. Aula-taller. Enseñanza secundaria. Expresión visual y Plástica, Educación física. Ciencias de la naturaleza. Ciencias sociales. Lengua española y extranjera y literatura. Música. Tecnología. Matemáticas.

- Metodología.
  - Actividades del profesor.
  - Actividades del alumno. Proceso creador.
  - Evaluación: continua, autoevaluación, análisis autocrítico.

ACTIVIDADES

Propuesta didáctica:

Desarrollo de un bloque temático adaptado a un nivel de la etapa EDUCACIÓN INFANTIL Y

PRIMARIA:

a) Elección del bloque por el equipo de alumnos (número máximo 5, mínimo 3 alumnos).

b) Cada alumno tratará una unidad temática del bloque elegido teniendo presente los siguientes aspectos:

   - Nivel de etapas
   - Título del bloque temático
   - Título de la unidad temática

- Objetivos,
- Actividades
- Metodología
- Recurso y medios
- Temporalización
- Bibliografía.

Presentación de la memoria:

a) Atendiendo a la materia de estudio.

- Visión general de la Plástica y enfoque que reciben en las etapas educativas que tratamos.
- Programación de la asignatura con relación a los alumnos a que va dirigida.

b) Atendiendo al alumno.

- Diagnóstico de la dificultades del aprendizaje.
- Tratamiento de las mismas.
- Actividades del alumno: aprendizaje, iniciativas, autoevaluación.
- Trabajos en equipo e individuales.
- Conocimiento del alumno: motivaciones, actitudes, autoevaluación.

c) Atendiendo a los medios didácticos.

- Medios didácticos utilizados (libros, materiales, laboratorios, medios audiovisuales).
- Trabajos y actividades para escolares.
- Medios didácticos actuales.
- Dificultades de planteamiento de trabajo activo.
- Utilización y valoración de los medios audiovisuales.

d) Atendiendo a la posibilidad de poner en funcionamiento un taller de Expresión Plástica en un centro escolar en las etapas de Infantil y Primaria.

Entendiendo éste como modelo pedagógico que puede centralizar la Educación Infantil y Primaria, se acepta también para coordinar las actividades gráfico-plásticas y conceptos

interdisciplinares en todas las áreas de un nivel de Secundaria, en combinación con el profesorado especialista de cada materia.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV.: *Historia general del arte*. Espasa Calpe. Madrid. 1964.

AA.VV.: *Clásicos del arte. La obra pictórica completa de Picasso. Azul y rosa.* Noguer ,R. Editores. Barcelona. Madrid.1969.

AA.VV.: *Los genios de la pintura.* Sarpe. Madrid. 1981.

AA.VV.: *Historia universal del arte.* Sarpe. Madrid. 1982.

AA.VV.: *Canarias*. Noguer. Fundación Juan March. Barcelona.1984.

AA.VV.: *Joan Miró.* Fundación Joan Miró. Julio Ollero Editor. Barcelona.1993.

ABAD, A.: *Aguiar.* Biblioteca de Artistas Canarios, tomo 4. Viceconsejería de Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias.1991.

AZCARATE, J.M.: *Historia del arte.* Ediciones y publicaciones españolas, S.A. Madrid. 1972.

GUERRA, J.I.: *Ezequiel de León y Domínguez. Imaginero a destiempo.* Trabajo de tesina. Facultad de Bellas Artes. Universidad de La Laguna. 1987.

HAUSER, A.: *Historia social de la literatura y del arte.* Guadarrama. Madrid.1972.

HODGSON, M.L.: *Medios de expresión y representación gráfica.* Soportes en la reproducción de la obra gráfica y dibujos figurativos como herramienta funcional. Tesis doctoral. Facultad de Bellas Artes. Universidad de La Laguna.1994.

HUYCHE, R.: *El arte y el hombre.* Editorial Planeta, S.A. Barcelona. 1974.

TRUJILLO LA ROCHE, P.: *Guezala.* Biblioteca de Artistas Canarios. Tomo 13. Viceconsejería de Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias.

EL DESARROLLO DEL LENGUAJE GRÁFICO EN EL NIÑO: SILUETAS Y FIGURA HUMANA. EL PAPEL. SUPERFICIE ESCULTÓRICA Y POLICROMÍA ([8])

LA FIGURACIÓN GRÁFICO - PLÁSTICA EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA A TRAVÉS DEL MEDIO NATURAL Y DEL PATRIMONIO CULTURAL. PROCESO DIDÁCTICO EN TALLERES INTERDISCIPLINARES.

La didáctica de la Expresión Plástica debe ser diferente a las de otras disciplinas escolares. Esta se distingue, entre otros aspectos, por algunos tan sencillos como el de las correcciones que deben hacer el maestro al niño. En la enseñanza-aprendizaje del lenguaje plástico, corregir significa sugerir, valor y estimular con modelos técnicos nuevos; a fin de enriquecer la imagen que los alumnos tienen de sus ejercicios plásticos.

El futuro maestro debe introducirse en el conocimiento del medio artístico que rodea al entorno infantil, medio natural y patrimonio cultural, experimentar en los procedimientos y profundizar en las técnicas y en conocer los diferentes materiales, antes de enfrentarse a situaciones de enseñanza-aprendizaje de las mismas con sus alumnos, para así desarrollar en ellos el sentido estético de los objetos, el gusto por el arte y una gran capacidad para sentir la Plástica.

Se sabe que el niño expresa sus conocimientos, mediante: el habla, la escritura, los sonidos, el mimo el teatro y los materiales plásticos.

El desarrollo del área de Expresión Plástica en un centro de EGB se puede abordar de dos maneras, como un lenguaje gráfico más dentro del currículo, o como un instrumento globalizador de las demás áreas de la EGB

Su expresión debe ser libre e individual que le ofrezca un medio por el que se da a conocer. Luego, si la expresión la realiza mediante los materiales plásticos, se puede decir que la Plástica ejerce el papel de Lenguaje y éstas reafirmarán la figuración gráfica en el niño.

En este trabajo se propone un proceso didáctico para la Figuración gráfico-plástica en Educación Infantil y Primaria a través de talleres que desarrollan procesos creativos en un marco de coordinación interdisciplinar.

[8] GUERRA, J.I. y DE LA ROSA, M.C.: La figuración Gráfico-Plástica en Educación Infantil y Primaria a través del medio natural y del patrimonio cultural. Proceso didáctico en talleres interdisciplinares. En Hernández y Sánchez (Coordinadores): *Educación Artística y Arte infantil.* Fundamentos: Madrid. núm. 232. Capítulo 21. Pp. 259-275. 2000.

La propuesta se apoya en supuestos metodológicos diferentes que conjugan aspectos de métodos clásicos (Decroly, Montessori,...) con técnicas de vanguardia como las desarrolladas por las Escuelas Municipales de Bolonia, en medio de un aprendizaje significativo.

El método didáctico sobre la Figuración gráfico-plástica se diversifica en contextos diferentes como, el medio natural (paisaje y vegetación), el patrimonio Arquitectónico (alzados principales y zaguanes), la escultura ("esculturas en la calle"), la pintura (obras de autores, estudio y análisis de procedimientos artísticos), la literatura (narrativa y escenografía infantil), etc.

LA FIGURACIÓN GRÁFICO-PLÁSTICA EN LAS ESCUELAS PSICOPEDAGÓGICAS

FIGURACIÓN GRÁFICA Y ESCUELAS PSICOPEDAGÓGICAS

La convicción de que la información gráfica es capaz de aportar valiosas informaciones sobre la evolución psicológica infantil, se remonta a 1885. Pero es Claparéde quien, desde 1907, ha sentido mejor el valor del dibujo infantil en el cual veía una especie del lenguaje específico del niño. Estas diferentes valoraciones del dibujo en el mundo psicológico, como elemento proyectivo por un lado, y como actividad válida y beneficiosa en sí misma por el otro, se han desarrollado paralelamente y han influido de manera decisiva en los diferentes enfoques relativos a la actividad plástica.

Las escuelas psicopedagógicas en general van a desempeñar un papel de gran importancia en el desarrollo de la didáctica de la preparación grafo-plástica.

LA ESCUELA NUEVA

Inspirándose en el legado de Rousseau, estos autores encararon el replanteamiento de las prácticas educativas, dándose mayor importancia a la enseñanza en los primeros años de vida. En la segunda mitad del siglo XIX se observaban en Europa nuevas tendencias en educación, que se oponían violentamente, siguiendo los postulados roussonianos, a considerar al niño como un hombre pequeño al que modelar a imagen y semejanza del adulto. Todos estaban de acuerdo en la importancia de la infancia en sí, y en la necesidad de un desarrollo global del hombre. El niño pasa a convertirse en el centro de la educación.

Todos estos autores coinciden en que la adquisición de conocimientos se debe hacer a través de la motivación personal y la experiencia práctica. Se erige la razón y la investigación como sustitutos de la autoridad tradicional. Todo va a desembocar en un movimiento de reforma en la educación, que sirvió de parangón y base a toda la educación infantil durante el siglo

pasado, "La Escuela Nueva", que basándose en los escritos de Rousseau, constituyó una revolución didáctica y pedagógica, representada por Pestalozzi (1746 - 1827), Fröebel (1782 - 1852), y Montessori (1780 - 1953).

El desarrollo cognitivo del niño se convirtió en la finalidad de la educación, sustituyendo a la adquisición de contenidos. Fundamentaba este desarrollo en la percepción sensorial, en contraposición con la concepción memorística de la escuela tradicional, y sobre todo en la percepción visual, por lo que plantea una educación a partir de los medios visuales (observación de la realidad). Para Pestalozzi todo el saber humano se resume en estos tres principios fundamentales: la palabra, la forma y el número. Consideraba al dibujo como "conocimiento de las formas" y propone que el niño comience haciendo líneas y formas sencillas, no sólo para adiestrar su mano sino para habituarle a que vea bien y después pueda descubrir las formas en la naturaleza.

En definitiva, el arte suponía un medio excelente para una concepción educativa que se basaba en los intereses y actividades personales, fundamentada sobre todo en la experiencia a través de los sentidos.

Dentro del marco de psicología conjuntiva entresacamos fundamentalmente los trabajos de PIAGET y LOWENFELD. Del estudio que hace el primero sobre los estadios del desarrollo evolutivo de la inteligencia se puede establecer una relación de cada uno de estos con las fases de desarrollo de la expresión plástica, puesta de manifiesto por diferentes autores, entre otros, LOWENFELD, BISQUERT, MERODIO..., y de estos, a su vez, con el desarrollo del lenguaje matemático COLLIS (1980).

ETAPAS EDUCATIVAS	**PLÁSTICA**	**MATEMÁTICAS**
Educación infantil (0-3)	Garabateo (0-2)	Sensorimotor (0-2)
Educación infantil (3-6)	Preesquemático (2-5)	Preoperatorio (4-6)
Educación primaria (6-8)	Esquemático (5-7)	Inicio operaciones concretas (6-10)
Educación primaria (8-12)	Realismo (7-11)	Final operaciones concretas (10-12)
Educación secundaria obligatoria (12-14)	Razonamiento (11-15)	De generalización concreta (13-15)
Educación secundaria (14-18)	Decisión (15-17)	De operaciones formales (16-)

En definitiva, se desea que el niño pueda resolver mediante el lenguaje plástico y a través de diferentes técnicas de expresión la tridimensionalidad de los cuerpos en el espacio sobre una superficie cualquiera e inversamente, es decir, que el niño interprete sobre el plano su marco natural de referencia tridimensional, así como la reversibilidad del proceso.

Dentro de esta corriente de la psicología conjuntiva que potencia los centros de interés que ofrece el entorno y la actividad inventiva del alumno como elementos que fomentan el desarrollo de la imaginación y de la creatividad cabe destacar las escuelas elementales de Bolonia.

El trabajo de J. Anceschi cuando el ojo sigue a una hoja de plátano, puede ser un buen ejemplo del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la plástica en un ambiente de taller.

El autor parte de una observación del medio que puede rodear a las personas de un entorno cualquiera.

Vemos que este modelo sirve además, para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Creemos que favorece a la construcción del conocimiento, sobre todo en los más pequeños, porque da prioridad a la realización de actividades donde la experiencia es fundamental para comprender características de los objetos o fenómenos de la realidad.

En definitiva, un método de investigación de este tipo, donde a partir del análisis del entorno puede deducirse características sobre lo que se observa, se convierte en una ayuda dentro del aula de clase porque proporciona mayor facilidad en la adquisición de nuevos conceptos.

A título de ejemplo y tomando como referencia el trabajo de Anceshi, expone unos a continuación una serie de actividades a realizar que tienen su punto de origen en la observación y explica lo que sucede ... “CUANDO EL NIÑO SIGUE A UNA HOJA DE PLÁTANO”:

El niño y el árbol, encuentro y presentación, el plátano al sol, bajo la lluvia, entre la niebla. Anatomía de un acercamiento, una parte del viaje, los niños y las hojas. Coloquios y gestos tiernos, textura de la tierra. La sequedad como acontecimiento en la historia de la hoja. La sequedad como cualidad de la hoja que a través de específicas relaciones conceptuales, simbólicas, emocionales, selecciona técnicas y modalidades representativas. Textura de la luz. Todo crece y cambia. Simetrías de la hoja. El esqueleto de la hoja. La hoja reconstruida en el espacio. El esqueleto copiado. La hoja en sus sonidos. Realidad y falsificación de la hoja. Mímesis del entorno. Hoja y metáforas. Metáforas tiernas. Hoja entre figura y fondo. La hoja y los engaños. Metamorfósis múltiple y pantomima para niños y hojas.

Donde observamos la multiplicidad de posibilidades que se dan para trabajar la figuración gráfico-plástica desde este ambiente de taller.

LA FIGURACIÓN GRÁFICO-PLÁSTICA EN LAS DIFERENTES ETAPAS EDUCATIVAS.

En este apartado recogemos los aspectos más significativos de la figuración gráfico-plástica en las diferentes etapas educativas: Educación infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (12-16).

EDUCACIÓN INFANTIL

La figuración gráfico-plástica en la educación infantil se considera como un lenguaje y como un instrumento al servicio de lo que el niño quiera expresar.

El lenguaje como instrumento se refiere al uso del mismo como un medio de comunicación interpersonal y consigo mismo, y como un medio regulador de la conducta propia y ajena.

En Educación infantil el área de comunicación y representación se agrupa en seis grandes bloques de contenidos:

- Lenguaje oral,
- Aproximación al lenguaje escrito,
- Expresión musical,
- Expresión corporal,
- Relaciones, medida y representación del espacio,
- Expresión plástica.

Los bloques son agrupaciones de contenidos que presentan al profesor la información relativa a lo que se debería trabajar durante la etapa. Se señalan en ellos los contenidos que se consideran más adecuados para desarrollar las capacidades indicadas en los objetivos generales del área y de la etapa.

Los Objetivos generales del ciclo (3-6) y referidos a experiencias de comunicación y representación, proponen una intervención educativa que tenga como objetivos desarrollar unos procesos de enseñanza y aprendizaje que capacite al niño para:

Utilizar las diferentes formas de representación (lenguaje oral y escrito; expresión plástica, dramática, corporal y musical; lenguaje matemático) para evocar situaciones, acciones, deseos y sentimientos, de tipo real o imaginario.

Utilizar las técnicas más básicas (pintura, modelado, canto, dramatización) de las distintas formas de representación (plásticas, musical, dramática y corporal), para aumentar sus posibilidades expresivas.

Comprender y reproducir algunos textos de tradición cultural (adivinanzas, canciones, refranes, dichos, cuentos, poesías), mostrando actitudes de valoración e interés hacia ellos.

Leer, interpretar y producir imágenes como una forma de comunicación y disfrute, descubriendo e identificando los elementos básicos de su lenguaje (tamaño, luz, color, forma, textura...).

Con respecto a los contenidos; La educación plástica, musical, dramática y corporal, debe entenderse como un instrumento y un objetivo cultural que fomente el gusto por la producción propia, original y creativa, el respeto por las producciones de los otros y la aproximación progresiva al bagaje artístico cultural de la sociedad a la que pertenece.

En Educación Primaria el lenguaje gráfico-plástico conjuntamente con otros lenguajes de la Educación Artística tiene como base la percepción y la expresión.

Los elementos formales que utiliza el alumno de Primaria para expresarse a través de esta materia son: la línea, el color y manchas de color, las texturas y tipos de texturas, el volumen.

Al finalizar la Educación Primaria, los alumnos habrán desarrollado las capacidades que se recogen en los objetivos generales del área de educación artística: comprender las posibilidades del sonido, la imagen, el gesto y el movimiento expresivo como elementos de representación y utilizarlas para expresar ideas, pensamientos y vivencias en situaciones de comunicación de forma útil y gratificante.

Representar elementos de la realidad o elementos imaginados con ayuda de los conocimientos plásticos, musicales e interpretativos adquiridos.

Realizar "producciones con sentido" que supongan papeles diferenciados y complementarios en la elaboración de un único producto final.

Conocer las características principales de las técnicas artísticas y utilizarlas de forma personal con fines expresivos y comunicativos.

Con respecto a los contenidos, el planteamiento de la plástica debe evitar el reduccionismo que implica la visión de verla como una mera producción de materiales resultado de actividades de tipo manual mecánico. Ya que esta educación supone el dominio de conceptos importantes como: línea, color, superficie, volumen y textura. Por ello es importante estimular al niño a la conquista del espacio representado bidimensional y tridimensionalmente, y adquirir progresivamente la capacidad de representar formas diferenciadas mediante líneas, colores o texturas diversas.

En la Educación Secundaria Obligatoria los bloques temáticos del área de Expresión Visual y Plástica, quedan articulados en cuatro ejes fundamentales:

Análisis del entorno físico en sus aspectos visuales y plásticos, fundamentos del lenguaje plástico, procedimientos instrumentales de expresión, apreciación del valor artístico en la plástica e imagen.

Con respecto a los contenidos, estos quedan configurados en los siguientes bloques:

Formas e imágenes, lectura de imágenes, fundamentos de la configuración, composición y ritmos visuales, tercera dimensión, instrumentación, apreciación de los valores artísticos en la Plástica, el color y la mancha.

Al finalizar la Educación Secundaria, como resultado de los aprendizajes realizados en el área de Expresión Visual y Plástica, los alumnos habrán desarrollado las capacidades que se reflejan en los objetivos generales del área de Expresión Visual y Plástica:

- Expresarse con imaginación y actitud creativa utilizando las técnicas, instrumentación y sistemas objetivos de representación visual y plástica de uso más frecuente, con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación.
- Comprender las relaciones del lenguaje visual y plástico con otros lenguajes, eligiendo la fórmula expresiva más adecuada en función de sus necesidades de comunicación, y elaborar juicios y criterios personales sobre esas relaciones en los mensajes y situaciones cotidianas.
- Interesarse por participar en actividades de expresión visual y plástica, tanto escolares como extraescolares, con actitud abierta y receptiva, y tomar conciencia del enriquecimiento que se produce con las aportaciones de los demás, superando inhibiciones y prejuicios.

Respecto a los contenidos:

Los bloques de contenidos quedan articulados en cuatro ejes fundamentales:

a) Análisis del entorno físico en sus aspectos visuales y plásticos. Persigue la comprensión del mundo formal que rodea el alumno en sus aspectos visuales y plásticos. Esto significa no sólo la capacidad de ordenar y clasificar, sino también la de valorar los aspectos semánticos elementales de forma e imágenes.

b) Fundamento del lenguaje plástico. Agrupa varios bloques relativos al lenguaje plástico como tal. Trata de proporcionar la información y las experiencias básicas respecto de los elementos formales de la Plástica, así como de su articulación y sintaxis.

c) Procedimientos instrumentales de expresión. Pretende sintetizar, analizar y experimentar aquellos procedimientos instrumentales que tienen valor primordial, bien por su finalidad y frecuencia de uso, bien por su difusión e impacto en la cultura actual.

d) Apreciación del valor de los contenidos previstos. Se logra una cierta aproximación de los alumnos a los valores estéticos de la Plástica y de la Imagen.

TALLER DE PLÁSTICA

Con una didáctica flexible, en un clima de confianza y en un ambiente de libertad, el profesor estimulará a sus alumnos para que aprendan a enriquecer y expresar su mundo interno por medio de instrumentos: colores, pinceles, dedos, lápices, etc. que, ya por sí solos, despiertan la curiosidad y la ilusión de los mismos.

La apertura y desarrollo de la imaginación, el conocimiento teórico respecto a la expresión plástica da lugar a la creación artística pero si sobre todo se dispone de espacios con características específicas, al menos, deben ser agradables, cómodos y prácticos, a los cuales los

propios alumnos deben darle sentido personal desde su organización hasta un estilo decorativo propio de sus intereses y de sus gustos estéticos. Estos espacios, lugares de trabajo donde no tiene cabida la monotonía, el aburrimiento o el daño visual, deben potenciar las vivencias de los alumnos y favorecer el desarrollo de la creatividad durante la realización de sus obras. De ahí que se piense en un modelo de espacio donde se puedan estructurar y organizar cuanto se refiera a las enseñanzas artísticas en Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

En general nuestra disciplina "taller" designa el lugar en que se desarrollan actividades (lectura, pintura, etc.) o el conjunto de niños reunidos en función de un objetivo común. También el término taller designa la organización del trabajo que permite llegar a realizaciones individuales o colectivas del mismo carácter (con o sin distribución de responsabilidades).

Como señalan algunos autores el taller no es otro que los propios niños con su forma de pensar, de hacer y de crear; con sus costumbres, con su personalidad y con su propia vida, BISQUERT (1977). Ello nos lleva analizar factores que se consideran imprescindibles e influyentes en el tiempo de escolarización del niño.

- Alumnos: procedencia y agrupamientos.
- Profesores: actitudes y aptitudes.
- Entorno, lugar y costumbres de la localidad.
- Concepción de la Expresión Plástica en la Escuela y en el ámbito social.
- Objetivos sobre la educación del niño en la escuela y demás instituciones.
- Espacios físicos de la escuela: aulas, patios, etc.
- Materiales: Audiovisual y bibliográfico.

Esto permite iniciar el lenguaje gráfico plástico mediante la observación en general, motivada por el entorno o por las vivencias de nuestros alumnos, lo que permite llevar a la escuela, la historia del lugar y un mejor conocimiento del medio donde el niño se desarrolla:

Como señala LOWENFELD (1961) "un método de enseñanza de las artes plásticas es bueno si permite manifestar las cualidades innatas del individuo, desarrollando su autoconfianza y su deseo de seguir adelante".

El significado del desarrollo cíclico de un programa y saber, en este sentido, llevar a la práctica un Programa del área de Plástica en Infantil y en los diferentes ciclos de la E. Primaria y 1er ciclo de Secundaria.

A partir de estas concesiones, es necesario potenciar la creación y desarollo del taller de Plástica en la Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

A partir del análisis y conocimiento de la Educación Artística en los Diseños Curriculares Base de 3 a 16 años.

Se presenta en definitiva el taller como una forma de estructura el espacio para las actividades artísticas y como un modelo didáctico para el desarrollo de estas disciplinas.

SUGERENCIAS METODOLÓGICAS

La metodología y el proceder didáctico para una formación en el lenguaje plástico y para la educación a través de la expresión plástica, tiene unas características específicas que a la vez necesita para su desarrollo un medio organizado. Se piensa que debe ser un entorno o lugar que propicie la expresión creativa de los niños dentro de su vida escolar.

Este modelo didáctico se configura desde los objetivos hasta las actividades y recursos. Tiene y debe tener en cuenta: el desarrollo del concepto de espacialidad que tiene el niño en las diferentes edades y el desarrollo de la percepción e interpretación del color en el desarrollo de la capacidad sensitivo-cromática.

Desde esta óptica el proceso educativo del niño tiene que estar enlazado con su expresión gráfica. Sabemos que en las primeras edades no debe concebirse la plástica como una asignatura más, independiente, porque el niño también utiliza la Plástica como instrumento para llegar a la compresión de conceptos o para afianzarlos, esto permite que el área de Plástica adopte otro papel diferente: globalizando algunas actividades en torno a determinados contenidos del currículo y sirviendo de instrumento a las demás áreas que conforman el .

Teniendo presente que nos referimos a la enseñanza-aprendizaje de un lenguaje, como tal, debemos dar a conocer el máximo número de elementos significativos (materiales, técnicas, procedimientos,...) y los elementos formales adecuados al ciclo para que el alumno se encuentre dotado de posibilidades técnicas expresivas y del conocimiento normal adecuado para que puedan utilizar como mejor le convenga, cuando se encuentre ante la resolución de problemas gráfico-plásticos bi o tridimensionales.

En definitiva entendemos que el proceso de enseñanza aprendizaje en Plástica, no debe ser un reflejo mecánico de la planificación del profesor ni tampoco un activismo simplista apoyado en la espontaneidad de los alumnos.

Desde la perspectiva curricular actual debe ser el resultado de integrar de forma natural las intenciones educativas del profesor y los intereses de los estudiantes.

Las intenciones educativas del profesor se esfuerzan como hipótesis sobre el conocimiento plástico dado y los intereses de los alumnos se expresan como problemas a investigar a partir de un centro de interés.

ELEMENTOS ORGANIZATIVOS DEL TALLER

En todos los talleres consideramos los siguientes elementos organizativos:

CENTRO DE INTERÉS: que recoge el elemento motivador del taller.

ELEMENTOS FORMALES: que son los elementos signiticativos del lenguaje gráfico-plástico. La población que considera a los distintos estamentos participantes en el taller.

El profesorado en formación y en activo y el alumnado escolarizado en Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria. Con relación al alumnado consideramos sus intereses, medio de procedencia, estado de adaptación al proceso de enseñanza-aprendizaje. Con relación al profesorado: conocimiento de la representación gráfica y plástica infantil, conocimiento del área de Expresión Plástica en los currículos. Su valoración. Conocimiento técnico, teórico y práctico del Lenguaje Plástico.

OBJETIVOS que se comentan en una programación de Plástica para llevar a la práctica en un proyecto de centro, objetivos que pretenden potenciar las capacidades sensoriales y psicomotrices del alumnado en las diferentes etapas. Favorecer el desarrollo intelectual coordinando las capacidades de percibir, de interiorizar y de expresar y adquirir técnicas del lenguaje plástico.

La contextualización en la que se recoge desde los espacios disponibles en el centro hasta la temporización pasando por los proyectos educativos de centro o por la organización de las asignaturas que se imparten en las distintas especialidades del profesorado en formación.

La metodología (expresiones libres) que puede concretarse en varias etapas: actividades de tanteo, análisis de tareas, propuesta de un modelo de trabajo y realización del taller propiamente dicho.

Partiendo de esta forma de entender la Plástica en la Escuela, el planteamiento y desarrollo del Lenguaje Artístico-Plástico en un centro de EGB se puede abordar de modos diferentes: Ahora bien, tanto si se atiende a un modelo o a otro, ambos deberían coincidir en considerar las componentes de la comunidad educativa y las condiciones que tenga cada una de ellas, además de la estructura interna del centro de EGB Las componentes que hemos considerado son las siguientes:

DESARROLLO DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA

En el desarrollo de la propuesta hemos distinguido 11 fases que todo el proceso de enseñanza-aprendizaje propuesto.

1ª Fase. Confección del plan de trabajo por el equipo de profesores.

Se elaborará en el mes de Septiembre y consideramos en ella los siguientes aspectos:

1) Objetivos del curso.

2) Centros de interés para los diferentes talleres.

3) Fuentes documentales.

4) Temporalización.

2ª Fase. Presentación, análisis y discusión con los alumnos del plan de trabajo.

Se entregará el primer día de clase un ejemplar del plan de trabajo del curso, dedicando 1 o 2 sesiones a la discusión y análisis del mismo, con el fin de modificar, incluir o eliminar las partes no acordadas del plan.

3ª Fase. Preparación de fuentes y materiales.

Los alumnos revisan los documentos bibliográficos y visuales necesarios para iniciar el desarrollo de los elementos formales en el centro de interés objeto de estudio.

4ª Fase. Visitas a las Fuentes.

Los alumnos visitan las diferentes fuentes del patrimonio artístico que están implicadas en el centro de interés.

5ª Fase. Formación de grupos de trabajo, selección y determinación de los temas y sus materiales implicados.

6ª Fase. Entrevistas y reuniones con los grupos de trabajo para las prácticas de taller y elaboración de un prediseño.

Las reuniones con los grupos de trabajo se pueden realizar tanto en clase como fuera de ella para supervisar y orientar en la confección de la unidad de lenguaje.

7ª Fase. Elaboración definitiva de la unidad de aprendizaje (diseño) por cada grupo de alumnos.

8ª Fase. Presentación del diseño en forma de unidades de aprendizaje con apoyo de los materiales elaborados.

Se procede en esta fase a la discusión a nivel individual o de grupo de cada una de las unidades de aprendizaje.

9ª Fase. Desarrollo y evaluación de las unidades de aprendizaje de un centro educativo.

Cuando las unidades de aprendizaje pueden ser implantados en un centro educativo se controla tanto su desarrollo como su evaluación. Esta fase no siempre es posible desarrollarla por la dificultad de disponer para los diferentes grupos de aulas para su desarrollo y evaluación.

10ª Fase. Elaboración de la memoria y análisis individual.

11ª Fase. Finalmente la evaluación de los alumnos. Aspecto que desarrollaremos en el apartado siguiente.

EVALUACIÓN DEL TALLER

La evaluación de los alumnos constituye un proceso continuo en la que se recogen datos a nivel individual de grupo.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje se consideran tres grupos de capacidades, las que se refieren a la comprensión, las que se refieren a la realización y las que se refieren a la interpretación.

En el siguiente recuadro reflejamos el modo evaluativo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

MODELO EVALUATIVO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.
MAPA CONCEPTUAL DE LOS ELEMENTOS SIGNIFICATIVOS DEL LENGUAJE GRÁFICO-PLÁSTICO

A modo de ejemplo recogemos en este esquema algunos de los elementos significativos que se dan en el proceso de enseñanza aprendizaje del lenguaje gráfico-plástico.

CAPACIDADES	**ADAPTACIÓN IDEA PROPUESTA**	**PROGRESIÓN**	**RESOLUCIÓN**
Comprensión	Parcial	Plantea solución final	Incorrección
	Total	Realiza pruebas	Solución correcta con: • Base Artística • Base Técnica
Elementos del Lenguaje Gráfico –Plástico	Mancha Trazado Modelado Construcción	Color Masa Materiales Texturas	Composición
Realización	Inseguro	Aplicación incorrecta tema y soporte	Distribución incorrecta Confusión
	Seguro	Aplicación correcta tema y soporte	Distribución correcta Claridad
Desarrollo	Creatividad	Motivación	Técnica
Interpretación	Realiza propuesta base	Ejecución mecánica	Ejecución dificultosa
	Busca variantes	Transforma la posible rigidez formal	Ejecución correcta

TIPOS DE TALLERES

Bajo la denominación de talleres desarrollamos dos tipos específicos de talleres: el rincón-taller y el aula-taller.

RINCÓN TALLER: Atendiendo a los componentes profesor-tutor, al espacio y programa, el planteamiento sobre el taller de expresión Plástica puede ser diverso según se trate de Educación Infantil (3-6) y Primaria (6-12 años) o del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (12-14 años).

Cuando los alumnos ocupan generalmente una sola aula en la cual se imparten casi todas las materias del programa bajo la dirección tutorial de un solo profesor, resulta más operativo utilizar un corto espacio de la propia aula de clase. Este, por el lugar que ocupa se denomina RINCÓN-TALLER. Debe existir uno por nivel y clase. Es aquí donde la Plástica especialmente desempeña un papel globalizado. Conviene una organización y distribución sin olvidar que el material disponible para trabajar en Educación Plástica debe agruparse según sus características y funciones:

- Ficheros individuales que nos permitan llevar un seguimiento personalizado como también lista de técnicas conocidas por el niño cuando empezó a trabajar en el rincón-taller y los procesos que va desarrollando dejando constancia de materiales y método empleado.
- Ficheros colectivos donde se recojan trabajos de equipos agrupados por centros de interés.
- Programa a corto y largo plazo, que recoja los intereses personales del alumno, edad, situación social, aspiración, medios económicos, ...
- Programa de visitas: museos, salas de exposiciones públicas y privadas, iglesias, ermitas, universidad, gabinetes, paseos, plazas y parques, edificios públicos y todo lo referente al patrimonio artístico que sea interesante.
- Material audiovisual: proyector de diapositivas y películas.
- Material bibliográfico adecuado a las diferentes edades o ciclos de enseñanza.
- Otros materiales de apoyo para recursos didácticos: interpretación de cuentos, psicomotricidad, ...

AULA-TALLER: En el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (12-14 años) y también en el último tramo de la Educación Primaria (10-12 años) cabe la posibilidad de organizar un aula exclusivamente para el desarrollo de la Plástica. Esta aula debe ser independiente de las aulas de otras disciplinas, debe tener características propias del aula-taller Plástica pero no debe mantenerse al margen del desarrollo de las materias curriculares que componen el programa de los distintos niveles puesto que el taller Plástica tiene otra finalidad que es facilitar al alumno un proceso de aprendizaje mucho más activo, individual y personalizado permitiendo que se introduzca en la experimentación e investigación de acuerdo

con el desarrollo de sus capacidades y por tanto alcance un mayor nivel conceptual. Pueden tener acceso al taller Plástica todos los alumnos de dicho centro pero especialmente los comprendidos en edades de 10 a 16 años, por encontrarse con cierta disponibilidad de mayor individualismo en su trabajo personal, madurez y responsabilidad en la exploración y dominio del medio.

TALLER: SILUETAS Y LA FIGURA HUMANA

CENTRO DE INTERÉS El cuerpo humano.

ELEMENTOS FORMALES Línea, interacción del color, manipulación del plano, manipulación del relieve.

REALIZADO en los cursos 1995-96 con los alumnos escolarizados en Educación Infantil y Primaria, Profesorado en activo y alumnado en formación de 2º curso de Primaria.

OBJETIVOS Desarrollar las coordinaciones visomanuales y las habilidades manipulativas necesarias para manejar y explorar materiales para la utilización del lenguaje gráfico-plástico relacionado con la línea que configura la imagen de su propio cuerpo.

RESULTADOS Este centro de interés "el cuerpo humano" que pertenece al área de "identidad y astronomía personal" incide en otros bloques de la misma área con carácter globalizador sirviendo a la Plástica (Área de la Comunicación y Representación) de vehículo para desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje significo en la figuración gráfico-plástica.

TALLER: EL PAPEL

CENTRO DE INTERÉS "El papel en la cultura y el reciclado del papel".

ELEMENTO FORMAL " La historia del papel y una aplicación didáctica en la Escuela". La elaboración de composiciones plásticas e imágenes en técnicas de tres dimensiones.

REALIZADO con Alumnado en formación y con alumnado escolarizado en edades de 10-12 años.

OBJETIVOS Investigar en fuentes documentales y explorar materiales para conocer sus propiedades y sus posibilidades de utilización con fines expresivos, comunicativos y lúdicos.

RESULTADOS La información que se recoge sobre la historia del papel y sus consecuencias culturales nos proporciona un nivel de interdisciplinariedad en el proceso de enseñanza de éste desde el área de Ciencias Naturales y otro nivel de transversalidad desde los temas relacionados con la conservación del medio que en este trabajo resulta expuesto con los siguientes puntos:

La necesidad de tomar conciencia del despilfarro del papel.

- Hacer comprender que este despilfarro contribuye a la desertización por la tala desmesurada de árboles.
- Informar sobre la fabricación industrial del papel.
- La importancia de que la Escuela se realice en talleres de reciclado de papel.
- El desarrollo escenográfico de la dramatización de un cuento donde interviene una narrativa a partir de muñecos de guiñol elaborados por los alumnos en formación.

TALLER : SUPERFICIE ESCULTÓRICA Y POLICROMÍA

CENTRO DE INTERÉS: Escultura policromada. Luján Pérez. Ezequiel de León.
ELEMENTOS FORMALES: Relieves y texturas. Color y grafismo en el diseño ornamental. Soportes y patinas. Materiales e instrumentos.

REALIZADO en 1992 fue seminario para alumnos en formación de la Facultad de BB.AA. En el curso 1992-93 se realiza talleres con alumnos en formación del 2º curso de especialidad de Ciencias de la Escuela Superior del Profesorado de En 1993-94 da lugar un taller en el 2º curso de la especialidad de Educación Primaria del Centro Superior de Educación. Y en 1994-95 se propone este centro de interés que nos ocupa a un grupo del profesorado en activo de la Isla de Lanzarote como alternativa a la carencia museológica de la Isla.

A partir del taller que realiza el escultor imaginario y restaurador Tinerfeño; es de Luján Pérez podemos analizar los términos que realiza en su día, el imaginario.

Luján Pérez, Las Palmas.

OBJETIVOS:

- Desarrollar procesos metodológicos que acerquen a los escolares a la cultura popular de su medio o entorno más cercano.
- Aumentar el lenguaje artístico-plástico de los alumnos proporcionándoles medios que les permitan extraer de la obra de arte, otras técnicas gráficas.
- Elaborar sus propias expresiones gráficas a partir del dibujo ornamental diseñado en la superficie escultórica.

RESULTADOS:

Este trabajo es una alternativa más en el desarrollo artístico-plástico del niño en edad escolar. Es, como así indica su título, una introducción tendente a potenciar el desarrollo plástico y táctil simultáneamente. No debe entenderse como una simple producción de materiales para actividades de tipo manual y mecánicas. Se sabe que: "la educación escolar debe conseguir que los alumnos posean el gusto por elaborar producciones personales y por la búsqueda de formas nuevas" (M.E.C. 1989, pág. 150). En la misma cita también se apunta que: "el alumno ha de ser un ser activo tanto en la percepción o interpretación como en la expresión, elaboración o uso de formas de representación artística".

DESARROLLO DEL TALLER SUPERFICIE ESCULTÓRICA Y POLICROMÍA

I. INTRODUCCION

II. EJERCICIOS

N 1: Colorido y mancha.

Combinación de colores.

Imágenes de Luján. Algunas interpretaciones de policromía.

Técnica: estampación.

N 2: Tratamiento de superficies policromadas.

Imágenes de Luján. Algunas interpretaciones de dibujos.

Gráficos (Carpeta núm. 1, bocetos).

Distribución de las superficies de la composición.

Distribución de los gráficos diseñados.

Tipología de relieves empleados.

Policromía. Fase final del proceso.

N 3: Aplicación práctica a la Enseñanza Primaria (6-12 años).

Carpeta núm. 1: Propuesta gráfica.

Carpeta núm. 2: Propuesta lúdica.

Carpeta núm. 3: Recopilación de los procesos realizados.

III. MATERIALES.

IV BIBLIOGRAFIA

RESUMEN

Hasta ahora los educadores se han preocupado más de la expresión y por tanto de la elaboración que de la interpretación y menos aún de la percepción. Se entiende que no existe una buena expresión sin que antes se haya obtenido una adecuada interiorización de lo percibido. No es lo mismo ver que sentir lo que se ve. Por todo ello, en este trabajo se pretende dos objetivos fundamentales:

Desarrollar procesos metodológicos que acerquen a los escolares a la cultura popular de su medio o entorno más cercano.

Aumentar el lenguaje artístico-plástico de los alumnos proporcionándoles medios que les permitan extraer de la obra de Arte técnicas y procedimientos para elaborar sus propios modelos mediante el conocimiento de otras técnicas y formas de representación.

Para poder conseguir estos fines en el educando es muy importante la formación inicial del educador, es decir, el currículo que el profesor de EGB ha desarrollado en su período de formación. En este sentido, el trabajo pretende ser un incentivo más en la búsqueda de una enseñanza activa y reflexiva, partiendo de la idea: "se necesita educar para saber mirar, analizar y comprender la imagen".

El futuro maestro debe introducirse en el conocimiento de la plástica que le rodea, museos, iglesias, autores populares con sus técnicas, etc. ya sea en el arte sacro o laico, en cerámica o en arquitectura, etc. pero siempre en un entorno lo más amplio posible. Debe experimentar en los procedimientos y profundizar en las técnicas y materiales, antes de enfrentarse a situaciones de enseñanza-aprendizaje de las mismas con sus alumnos, para así desarrollar en ellos el sentido estético de los objetos, el gusto por el arte y una gran capacidad para sentir la Plástica.

En consonancia con estas ideas se ha tomado como referencia artístico cultural algunas obras del escultor José Luján Pérez, donde de manera muy particular se desarrolla la parte técnica del trabajo.

El trabajo lo hemos dividido en dos partes:

La primera es la fase de experimentación técnico-práctica

La segunda es la parte de aplicación didáctica dirigida a los alumnos de EGB (6-12 años), especialmente para los que se encuentran en los primeros años.

EJERCICIOS

Nº 1: Colorido y mancha. Las combinaciones de colores que aparecen en la MUESTRA (ejercicio núm., 1) se han realizado a partir del logro de las tonalidades siguientes:

MARRÓN
Siena tostada
Bermellón
Rojo cadmio
Carmín de granza purísimo
Amarillo de cadmio medio
Amarillo de cadmio oscuro
Azul ultramar

SIENA
Siena tostada
Bermellón
Rojo cadmio
Carmín de granza purísimo
Amarillo de cadmio medio
Amarillo de cadmio oscuro
Azul ultramar
+ Bermellón
+ Ocre amarillo
+ Blanco titanio
+ Amarillo de cadmio oscuro

VERDE
Blanco titanio
Amarillo de cadmio limón
Siena natural
Verde oliva
Verde de cadmio oscuro

MARFIL NARANJA
Blanco titanio
Amarillo de cadmio limón

MARRÓN TOSTADO
Siena tostada
Bermellón
Rojo cadmio
Carmín de granza purísimo
Amarillo de cadmio medio
Amarillo de cadmio oscuro
Azul ultramar
+ Sombra tostada
+ Azul de prusia

AZUL
Blanco titanio
Amarillo de cadmio limón
Siena natural
Verde oliva
Verde de cadmio oscuro
Azul ultramar
Sombra natural
Azul ultramar
Verde oliva
+ Blanco titanio
+ Verde oliva

AZUL VERDOSO
Blanco titanio
Amarillo de cadmio limón
Siena natural
Verde oliva
Verde de cadmio oscuro
+ Azul ultramar

AMARILLO
Siena natural
Blanco titanio
+ verde oliva

NARANJA
Siena natural
Blanco titanio

VERDE TOSTADO
Blanco titanio
Amarillo de cadmio limón
Siena natural
Verde oliva
Verde de cadmio oscuro
+ Sombra natural
+ Azul ultramar
+ Verde oliva

Todas estas combinaciones de color se han mezclado con una parte proporcionada de pasta de modelar (DAS).

VENTAJAS: Endurece rápidamente la mezcla de óleo más pasta.

INCONVENIENTES: La calidad textura-estampación muestra aspereza y desdibuja ligeramente el grabado del monotipo.

Las interpretaciones del colorido son extraídas de las imágenes que a continuación se detallan:

MARRÓN:
San Juan Evangelista
Iglesia de Ntra. Sra. de la Concepción
La Orotava. Tenerife
Pág. 40. Capa (parte exterior) (*)

SIENA
San Juan Evangelista
Iglesia de Ntra. Sra. de la Concepción
La Orotava. Tenerife
Pág. 40. Capa (parte interior) (*)

VERDE:
San Juan Evangelista
Iglesia de Ntra. Sra. de la Concepción
La Orotava. Tenerife
Pág. 40 Túnica (*)

MARFIL NARANJA:
Virgen de Gloria
Iglesia de San Juan Bautista
La Orotava. Tenerife
Pág. 44 Tocado (*)

MARRÓN TOSTADO
Virgen de Gloria
Iglesia de San Juan Bautista
La Orotava. Tenerife
Pág. 44. Túnica (*)

AZUL
Virgen de Gloria
Iglesia de San Juan Bautista
La Orotava. Tenerife
Pág. 44. Manto (*)

AZUL VERDOSO:
Ntra. Sra. de la Concepción
Iglesia del Apóstol Santiago
Galdar. Gran Canaria
Pág. 60. Manto (*)

AMARILLO
Ntra. Sra. de la Concepción
Iglesia del Apóstol Santiago
Galdar. Gran Canaria
Pág. 60. Túnica (*)

NARANJA
Virgen de la Encarnación
Iglesia del Apóstol Santiago
Galdar. Gran Canaria
Pág. 68. Tocado. (*)

VERDE TOSTADO
Virgen de la Encarnación
Iglesia del Apóstol Santiago
Galdar. Gran Canaria
Pág. 68. Manto. (*)

(*) Véase CALERO (1991)

La muestra: pasta-papel y óleo tras la técnica de la estampación es una simple aproximación a los colores extraídos de algunas de las imágenes del escultor citado. Para ello se ha preferido experimentar con texturas y no con el "barrido" de pincel que es como tradicionalmente se hacía. Aquí se han empleado sencillos monotipos como puede verse en las diapositivas (20,21,22). Los colores se organizaron alternativamente sobre la superficie dorada del soporte (cartón-piedra). El dorado se ha organizado directamente con barníz mixtión. A una parte de los colores estampados se aplicó al final "varnish" ("goldfinger") para conocer que consistencia tiene este material como impermeabilizante.

Otras estampaciones tienen capas de color oscuro (verde y marrón) que seguidamente es extraída, aún húmeda, con tela (sábana vieja) para analizar pátinas o envejecimiento del color. Se ha elegido la técnica de la estampación porque ofrece una representación texturada y una percepción visual táctil inigualable a otros procedimientos gráficos.

Nº 2: Tratamiento de las superficies policromadas. Se llevan a cabo a partir de las referencias técnicas conocidas. Las interpretaciones de los dibujos tomadas para diseñar la fase del estofado - dorado son extraídas de las imágenes de Luján que a continuación se detallan:

(1ª y 2ª):
Ntra. Sra. de la Concepción.
Iglesia del Apóstol Santiago.
Galdar. Gran Canaria.
Pág. 60. (*). Adorno: borde de manga alrededor de las muñecas.

(3ª, 2b y 3b):

San Juan Evangelista.

Iglesia de Ntra. Sra. de la Concepción.

La Orotava. Tenerife.

Pág. 40. (*). Cenefa: orilla exterior de todo el manto y parte inferior de la túnica.

(1b y 1c):

Virgen de Gloria.

Iglesia de San Juan Bautista.

La Orotava. Tenerife.

Pág. 44 (*). Cenefa: orilla exterior e interior del manto.

(2c y 3c):

Virgen de la Encarnación.

Iglesia del Apóstol Santiago.

Galdar. Gran Canaria.

Pág. 68 (*). Cenefa: orilla exterior del manto.

(*) Véase CALERO (1991).

La distribución de las superficies puede verse en el cuadro siguiente. Este representa el orden en que fueron preparadas las unidades de todo el soporte. Son nueve las piezas de esta composición: tres líneas a, b y c y cada línea con tres modelos diferentes 1, 2 y 3.

	1	2	3
A	1 a	2 a	3a
B	1 b	2 b	3 b
C	1 c	2 c	3 c

1ª= capa de estuco = alkil + 1 capa de pasta (DAS) diluida en agua.

2ª= 1 capa de oro = mixtión + láminas de falso oro.

3a= 1 capa de estuco y 1 dorada.

1b= 2 capas de estuco.

2b= 1 capa de estuco y 1 de alkil.

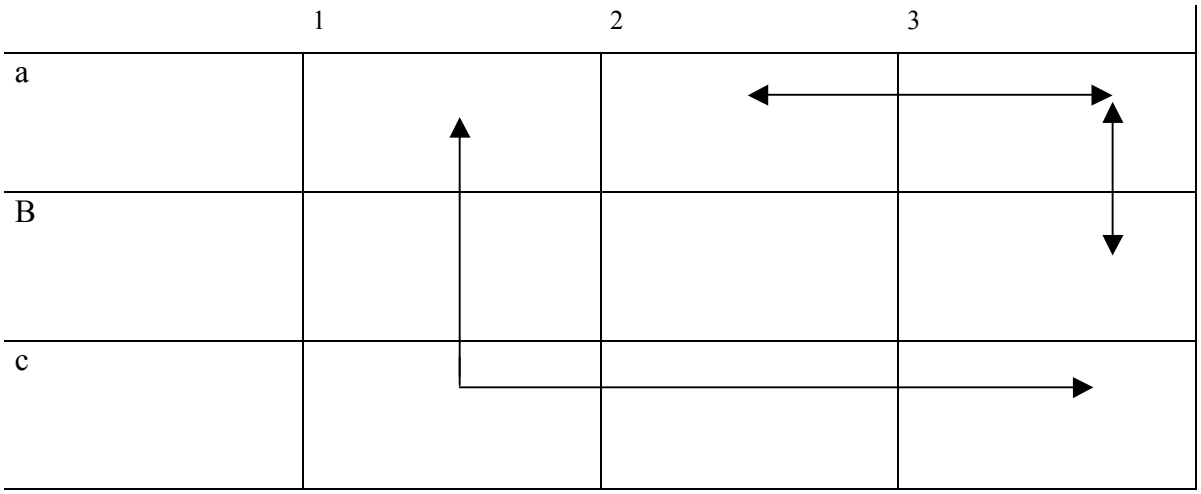
3b= 1 capa de alkil y una dorada.

1c= 3 capas de estuco.

2c= 4 capas de estuco.

3c= 5 capas de estuco.

Una vez preparadas las superficies de cada unidad del soporte se elige la distribución de los gráficos diseñados (bocetos) en función del tratamiento que se haya dado a cada parte con el fin de no presentar únicamente unas muestras experimentadas. El objetivo es combinar a la vez policromía y forma. Así se jugó con diferentes combinaciones, según muestra el cuadro siguiente:



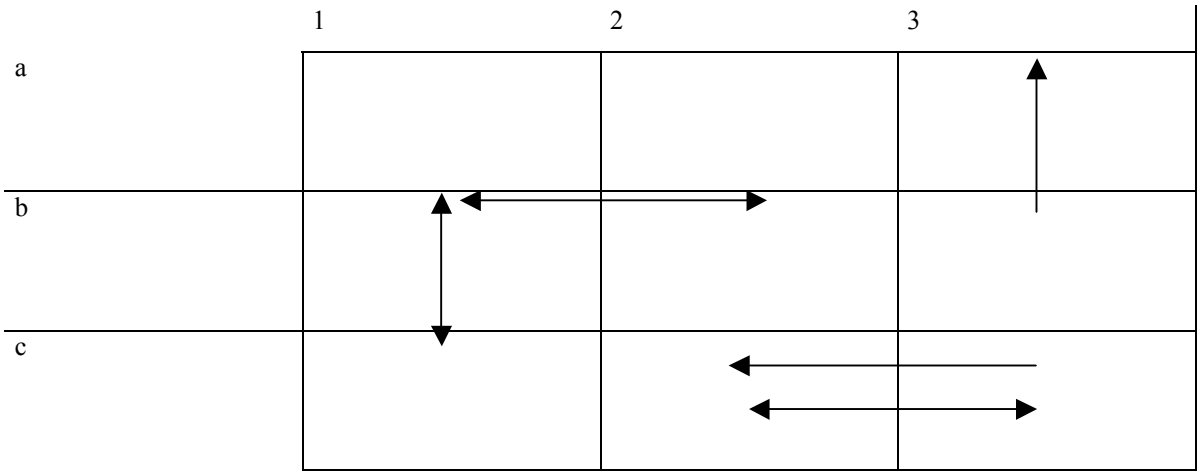
Se pretende mantener una relación con las superficies estucadas:

1a, 1b, 1c, 2c y 3c.

2a, 3a y 3b.

La unidad 2b no está enlazada con ninguna otra según la preparación de la base (estuco) pero sí está integrada en el conjunto de la composición policromada.

Tipología de relieves empleados:



1ª y 2ª. Se ha modelado en bruto una placa de 1,5 mm. sobre una superficie lisa y horizontal pasando el rodillo (de cocina) hasta aplanar y disminuir la placa de 1 mm. Seguidamente se dibuja contorneando el monotipo sobre la placa. Se recorta con tijera y finalmente se adhiere con alkil al soporte retocando detalles de la forma.

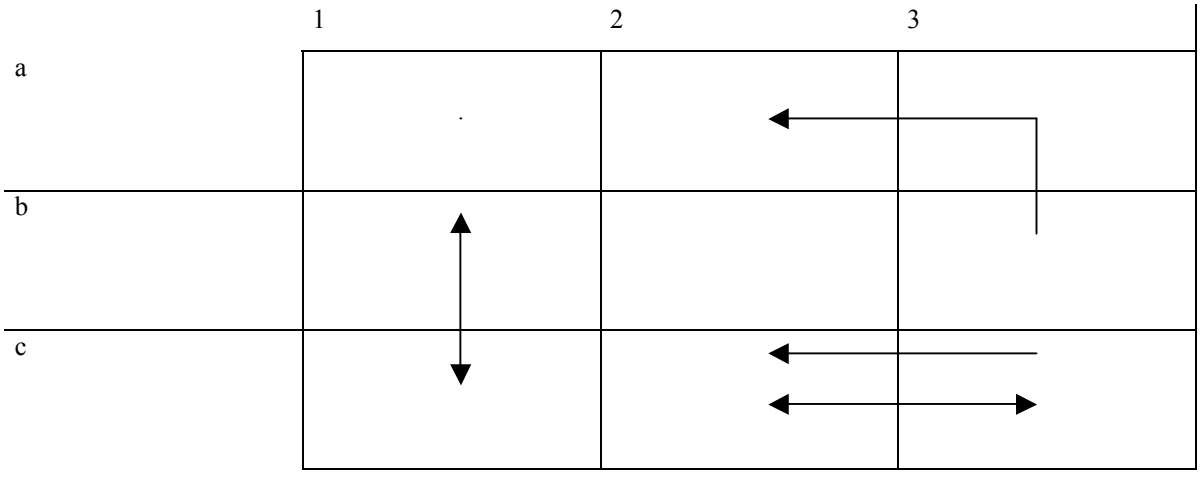
3a, 2b y 3b. Para el conjunto de esta composición se ha tomado una a una las piezas y se ha modelado directamente sobre el soporte. Tomando siempre la misma cantidad de pasta y después de adherirse al soporte con alkil, se modela y se retoca la forma. Todo, antes de que endurezca el modelado pero después de que se adhiera al soporte.

1b y 1c. El procedimiento es el mismo que el anterior pero añadiendo la variante de aplanado con el rodillo (de cocina).

2c y 3c. En esta muestra se ha modelado todo el dibujo, previamente entre los dedos, luego se ha pasado a la fase de adhesión al soporte y se ha perfilado con el "punzón" (*). Finalmente se aplanan con tablilla y se redondean algunas curvas también digitalmente.

(*) El utensilio empleado –"punzón" o "gubia"- para hacer los contornos en las formas o grabar otros detalles en un palillo cilíndrico de madera dura (tipo barbacoa) de 3 mm. de diámetro y con una punta cónica de 0,7 mm. en el vértice como extremo del palillo.

Policromía: fase final del proceso en cada una de las unidades de la composición:



1ª: Una vez dorado y fijada la primera capa de pintura color amarillo marfil, se aplicó una capa de verde oscuro para envejecer que se retira en su mayor parte mediante su estampación sobre tela (sábana vieja) sin retirar la pintura del monotipo silueteado. Se realiza sobre este un rayado (tipo esgrafiado) con punta de alfiler. Finalmente se dibuja con pincel fino sobre el soporte. El relieve que permanece con oro al descubierto se limpia con trementina.

2ª 3ª, 2b y 3b: Sobre el recuadro 2ª y 3b se ha aplicado trementina mezclado con óleo en una proporción de 2/1. En cambio en el 3ª y 2b se aplica el óleo mezclado también con trementina pero en la proporción inversa que en las dos anteriores, dos partes de óleo y una de trementina.

En la 3ª antes de que se seque totalmente se puede grabar destacando el oro de fondo.

La capa de pintura de las dos primeras adquiere características de veladuras trasluciéndose el oro. Técnica aplicable en composiciones plásticas resueltas en dos dimensiones o en imágenes religiosas, retablos, etc.

1b y 1c: Se procedió a la aplicación de dos tonos dentro del mismo color azul, en la mezcla óleo y trementina en la proporción 2/1. Los tonos "fuerte" y "medio" se repartieron sobre los recuadros en un 50%.

2c y 3c: Es un mismo color, azul verdoso, para los dos fragmentos. El fragmento 3c lleva color sobre el oro, en aquellas zonas donde el oro rompió, posiblemente debido a la sequedad de la base blanca (estucada) que contenía el soporte. Esto pretende dar otra variedad al conjunto de las dos piezas. En la parte superior del recuadro al igual que en 2c se doró una franja a la que se ha aplicado una capa transparente a base de trementina y poco color (del mismo verde). En 3c además se añade otra cinta de color imitando tela labrada dejando entrever el dorado de fondo con el grabado (tipo estrella). La tonalidad empleada en este detalle se ha preparado con un 30% de blanco titanio, un 30% de trementina y un 40% del mismo color (azul verdoso).

Relación de técnicas utilizadas en cada una de las unidades de la composición:

1ª. Pintado (barrido con pincel)

Estampación en negativo (extracción del color sobrante)

Rayado (esgrafiado).

Lavado (descubrir las superficies con oro o color mediante trementina)

Dibujo con pincel

Grabado (bajo relieve en líneas rectas)

2ª. Veladuras (transparenta la base del soporte ya dorado)

Grabado (bajo relieve en distintas líneas)

3ª. Pintado (barrido con pincel)

Grabado sobre superficie pintada (líneas paralelas)

2b:Pintado (barrido con pincel en dos tonos diferentes)

1b y 1c:Pintado (barrido con pincel en dos tonos de un mismo color)

2c:Veladuras (transparenta el dorado)

Pintado (barrido con pincel)

3c:Veladuras

Grabado (tipo estrella)

Esgrafiado (sacar flequillo en los bordes de la franja)

Pintado.

Nº 3: Aplicación práctica a la Enseñanza General Básica (6-12 años). Se considera que las técnicas que aquí se han venido desarrollando tienen gran aplicación en la Escuela Pública porque ofrece:

- Una iniciación al desarrollo del tacto y percepción del concepto espacio en general pero fundamentalmente sobre la superficie.

- Una percepción de la forma y afianzamiento de la grafomotricidad sobre todo en los primeros ciclos de EGB.

Después de haber logrado algunos procedimientos para presentar los conceptos de espacio, forma, etc.. y con la intención de desarrollar estos contenidos se ha elaborado un material que hemos recogido en las tres carpetas siguientes:

CARPETA I

Consta de bocetos, referencias de otros monotipos y una muestra de cómo se compuso el dibujo antes de llevarlo al soporte.

CARPETA II

Consta de seis variantes o ejercicios prácticos para desarrollar el tacto. Consiste en un grupo de cartulina DIN 4 donde se presenta un mismo monotipo (fragmento 1ª y 2ª) elegidos previamente con diferentes materiales pero fundamentalmente relacionados con el papel.

Los colores de las cartulinas empleados son: naranja, azul fuerte, azul claro, blanco, verde y gris. La serie naranja se compone de cuatro modelos diferentes, cada uno de ellos se puede repetir tantas veces como se quiera para que se puedan realizar diversos ejercicios bi o tridimensionales (ejemplo DIN 3 naranja). Igualmente ocurre con las series siguientes: azules, blancos, verdes o grises. Cada serie pretende guardar una relación en las texturas del monotipo o en la delineación, como es el caso de la silueta en hilo de esparto encerado de la serie azul claro que intenta tejar grabada la forma antes de pasar a la serie blanco de soporte más débil, donde

en los tres últimos ejercicios cambia el sentido del monotipo, creando otra dificultad para el reconocimiento de la forma. Este cambio se pretende reforzar presentando al final de la serie el grabado del monotipo silueteado con la intención también de facilitar la interiorización de dicha forma aunque se represente en sentido contrario.

La cartulina gris es otra alternativa para desarrollar el sentido de la dirección en el grafismo. Consiste en pasar el hilo por cada una de las perforaciones del soporte.

La práctica de estos ejercicios además de ser útil para la composición artístico-plástica, podría ser interesante para intentar la corrección de los problemas relativos a la lateralidad, grafomotricidad, etc.

La serie verde es otro aspecto de las características plásticas que presente cualquier tipo de relieve si previamente, como es el caso presentado (mancha extraída de la estampación DIN 4) se entinta con algún pigmento y luego se extrae la mancha. Propuesta para realizar en el plano del cuadro y que genera a su vez otras composiciones.

CARPETA III

Contiene ochenta diapositivas donde se puede visualizar el desarrollo del proceso perteneciente a la fase de experimentación técnico-práctica. Las diapositivas están numeradas correlativamente desde el uno hasta el ochenta y mantienen ese mismo orden. En la carpeta se recogen igualmente las descripciones de cada una de ellas, separadas por la señalización que supone cada uno de los pasos de las fases:

Selección de obras de imaginero: JOSE LUJÁN PÉREZ (días 1-17)

Dorado de superficie lisa (días 18-19)

Experimentación y Colorido (días 20-30)

Relieve estofado-dorado sobre superficie plana (días 31-67)

Volumen: Pátina y textura (días 68-80)

MATERIALES

Entre los diferentes materiales expuestos en la fotografía o recogidos en las diapositivas (carpeta núm. 3), queremos destacar:

CARTÓN PIEDRA= SOPORTE (forma cuadrada)

ALKIL= IMPRIMACIÓN Y COLA DE CONTACTO (entre la pasta modelada y el soporte)

PASTA DAS PRONTO= MODELADO (tipo estuco)

FALSO ORO (láminas)= DORADO

MIXTION AL AGUA= COLA DE CONTACTO

VARNISH GOLDFINGER= ACABADO (fase final)

BARNIZ MIXTION= COLA DE CONTACTO (entre soporte-cartón piedra y el oro).

CONCLUSIONES

En general las actividades de diagnóstico ponen de manifiesto la presencia de alumnos en el Sistema Educativo, poco acostumbrados a la observación y a la expresión de lo observado, además de otras dificultades plásticas y espaciales.

Consideramos que es interesante organizar a través de juegos un proceso de aprendizaje de la plástica, donde se facilite la manipulación, la observación, la interiorización y la expresión de lo percibido. Donde las técnicas básicas que se desarrollen en estos talleres tales como estampar y grabar, dibujar...permiten a los alumnos descubrir con estas actividades aspectos como las texturas y transparencias y superposiciones, traslaciones, rotaciones, etc. de sus dibujos y pinturas sobre el papel u otros soportes.

Hasta ahora los educadores se han preocupado de la expresión y también de la elaboración más que de la interpretación y menos aún de la percepción. Se entiende que no existe una buena expresión sin que antes se haya obtenido una adecuada interiorización de lo percibido. No es lo mismo ver que sentir lo que se ve.

Para poder conseguir estos fines en el educando es muy importante la formación inicial del educador, es decir, el currículo que el profesor de Educación Infantil Primaria halla desarrollado en su período de formación. En este sentido, el taller pretende ser un incentivo más en la búsqueda de una enseñanza activa y reflexiva, partiendo de la idea: se necesita educar para saber mirar, analizar,... y comprender la imagen".

El futuro maestro debe introducirse en el conocimiento de la plástica que le rodea, museos, iglesias, autores populares con sus técnicas, etc.. ya sea en el arte sacro o laico, en cerámica o en arquitectura, etc..,pero siempre en un entorno lo más amplio posible. Debe experimentar en los procedimientos y profundizar en las técnicas y materiales, antes de enfrentarse a situaciones de enseñanza-aprendizaje de las mismas con sus alumnos, para así desarrollar en ellos el sentido estético de los objetos, el gusto por el arte y una gran capacidad para sentir la Plástica.

En la búsqueda de un modelo para lograr en el alumno del Centro Superior de Educación una formación teórica y práctica a la vez, sobre el conocimiento del lenguaje plástico consideramos que los talleres desarrollados desde esta perspectiva en las aulas universitarias, ofrece al futuro maestro un acercamiento mayor a la realidad escolar.

La manipulación de las técnicas y la experiencia obtenida del contacto directo con los materiales y con la materia plástica, le proporciona un enriquecimiento acerca de este lenguaje, insustituible por cualquier otro método de enseñanza-aprendizaje. Además de potenciar su creatividad plástica y metodológica se introduce de manera natural en las técnicas y en los procesos de su desarrollo. Dar a conocer al futuro maestro el "por qué" de los materiales y el

"cómo" de los procedimientos significa situar al docente en los primeros -escalones de una metodologías activa con una predisposición hacía la alternativa de los talleres de Plástica en la Educación Infantil y Primaria.

Un objetivo esencial del taller en Educación Infantil es el de colaborar con el uso de la plástica a la integración del niño en la sociedad y en la cultura a la que pertenece, empezando por su entorno más próximo, su barrio o ciudad. En cuanto a individuo social buscamos la forma de comprometerlo con el mundo que le rodea y prepararle para comprender y asumir los logros artísticos de la humanidad y para que con su información y nuevas aportaciones colabore aumentándolos.

Otro objetivo es el de recuperar la educación plástica dentro del colectivo de alumnos y profesores de un centro. Para ello se debe poner en marcha el Seminario de Plástica y llevar a cabo una coordinación desde Educación Infantil hasta la Enseñanza Secundaria Obligatoria, facilitando así una dinamización dentro del centro, a nivel de aulas, paseos, visitas, recreos, y otro tipo de actividades como las proyecciones de videos y diapositivas relacionadas y referentes a obras de arte.

Todo ello se consigue en un grado bastante aceptable junto con una adaptación de la plástica a las necesidades educativas y psicológicas de los alumnos.

Finalmente el lenguaje plástico debe potenciar las facultades psicomotoras y visomotoras del niño, a la vez que favorecer su desarrollo intelectual, coordinando sus capacidades de percibir, de interiorizar y de expresar el espacio que le rodea, a través de cualquier técnica del lenguaje plástico, color, forma o diseño gráfico.

Conviene resaltar que factores tales como el talante del educador, el agrupamiento de alumnos y el ambiente del aula taller pueden condicionar el desarrollo del mismo.

BIBLIOGRAFÍA

AA. VV.: *Programas y orientaciones del Ciclo Inicial de la en Canarias.* Consejería de Educación del Gobierno de Canarias. Santa Cruz de Tenerife. 1986.

AA. VV.: *Guía Didáctica del Ciclo Medio de la en Canarias.* Consejería de Educación del Gobierno de Canarias. Santa Cruz de Tenerife. 1987.

ALONSO, M.R.: *Las formas del arte en Canarias.* Revista de Historia de Canarias, núm. 67. La Laguna. Tenerife. 1944.

AZNAR, F.: *Representación plástica y educación.* En Revista de Arte y Educación SEEA nº 1, pp. 65-75. Madrid, 1987.

AZNAR, F.: *Reflexiones didácticas acerca del papel de las nuevas tecnologías en la enseñanza de las artes.* En Arte, individuo y sociedad. 1990.

AZNAR, F. y BALBUENA, L.: *Acercamiento al problema de la representación de la tercera dimensión.* En Actas de las II JAEM. Sevilla, 1983..

BARANDIARAN, J.M.: *Contribución al estudio etnográfico del pueblo Ezkurra*. Notas iniciales. En Anuario de Eusko-Folklore. País Vasco, 1988.

BARRAGÁN, J.Mª.: *Para saber más*. En Cuadernos de Pedagogía. 1992.

BLANCO, M.P.: *La metodología analítica y su aplicación al estudio de los bodegones de Luis Meléndez.* En Revista de Arte y Educación SEEA nº 1, Madrid, 1987. Pp 77-88.

BLANCO, C.: *Variaciones para una didáctica de la historia del arte en la EGB e*n Boletín de Arte nº 4-5. 1984. Pp. 51-71.

BERG, J.: *La tabla de la virgen de la Leche, de Bartolomé Bermejo, en el Museo de Bellas Artes de Valencia y algunas reflexiones sobre su educación artística*. En Archivo de arte valenciano. Valencia, 1988.

BISQUERT, A.: *Sobre sincretismo y creación de cómo construir unas bases fundamentales para desarrollar una educación a través del arte.* En Menores. 1984.

BOIX, E. y R. CREUS: *El área de plástica y el arte.* En Perspectiva escolar. Cataluña, 1992.

BROOKS, H.A.: *Jeanneret en la Chaux-de-fonds. Los años de formación*. En Arquitectura y vivienda. 1987.

CALERO, C.: *Luján, José Luján Pérez.* Biblioteca de Artistas Canarios. Viceconsejería de Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Santa Cruz de Tenerife.1991.

CENTELLAS, R.: *La historiografía del arte como historia de la civilización: el sustrato institucionalista.* En Revista de Ciencias de la Educación nº6. 1989. Pp. 28-36.

COLECTIVO BORZOI.: *Audiovisuales didácticos*. En Diagroup Audiovisuales y Educación. 1981.

CORRAL, F. y M.A. ALCOLER.: *Mirar un cuadro... moderno*. En Escuela en acción. 1991.

CORTS GINER, Mº I. y E. GARCÍA JIMÉNEZ.: *Comentario de la primera obra española sobre la educación de sordomudos: reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos de Juan Pablo Bonet (1620).* En Revista de Ciencias de la Educación. 1985.

DOMÍNGUEZ PERELA, E.: *Introducción al problema de las conductas estéticas durante el franquismo*. En Arte, individuo y sociedad. 1990.

DWAINE, W.: *La educación artística como disciplina: aproximación al arte como materia de estudio*. En Revista de Arte y Educación SEEA, nº 1, Madrid, 1987. Pp. 115-128.

EISNER, E.W.: *Primacía de la Experiencia y de las Políticas del Método*. En Revista de Arte y Educación SEEA, nº 1, Madrid, 1987. Pp. 129-145.

FERRA, M.P.: *Aspectos diferenciativos de las aportaciones didácticas del arte mayor de la seda en los siglos XVII y XIX*. En Anales de Pedagogía, Revista de la Facultad de Filosofía y Ciencias de La Educación. Murcia, 1991.

FIGG, G.: *En busca de un modelo curricular para la escuela primaria*. En Revista de Arte y Educación SEEA, nº 1, Madrid, 1987. Pp. 41-48.

FRIERA, F. y Mª L. ÁLVAREZ.: *Deporte y arte en la Grecia antigua*. En Aula abierta, nº 51. 1988. Pp. 89-111.

FULLEA, F. y Otros: *En el Museo Arqueológico Nacional de Madrid*. En Cuadernos de Pedagogía, nº97. 1983.

GARCÍA ABADÍA, C. y G. PRADA ÁLVAREZ.: *El descubrimiento personal del arte.* En Apuntes de educación, nº36. Pp. 13-15. 1990.

GARCÍARRAMOS, F.: *Escultura y espacio urbano*. En Espais, nº17.. P. 33. 1989.

GAULIN, C.: *Genuine geometrical activities for elementary school.* En ICME JSME Regional Conference on Curriculum and Teacher Training for Mathematical Education, Tokyo, Pp. 102-105. 1974.

GIL, M.T.: *La creatividad como valor y necesidad de un profesorado* especializado en el área de Expresión Plástica. En Actas II Seminario de Artes Plásticas. Granada, Universidad de Granada, Pp. 53-62.

GONZÁLEZ SIMANCAS, R.: *La creatividad propugnada por la Ley General de Educación.* En Revista de Bachillerato. 1982.

GUERRA, J.I.: *La plástica en la Educación General Básica*. En Revista de Educación *TAHOR*. Tenerife, 1986. Pp. 16-17.

GUERRA, J.I.: *Del análisis tridimensional del entorno al dibujo*. En Actas del V Seminario estatal de Escuelas de Magisterio. Granada, Universidad de Granada, 1990. Pp. 273-280.

GUERRA, J.I. y AFONSO, M.C.: *Experiencia interdisciplinar sobre modos de representación bidimensional en el espacio proyectivo*. En Actas del V J.A.E.M. Castellón de la Plana, 1991.

GUERRA, J.I. y LORENZO, M.J.: *Las alfombras del "Corpus Christi*: *Datos sobre su historia y proceso de un diseño para la educación plástica*. En Congreso de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. Barcelona, 1991..

GUERRA, J.I. y VERDE, E.: *Desde un grafismo lineal hacia la recreación de su desarrollo escenográfico.* En las Actas del VIII Congreso de Educación Física de la Universidad de Castilla- La Mancha. Cuenca, 1991. Pp 229-233.

IRADI, F. y Otros: *Investigación y nuevas tecnologías en la Educación Artística*. En Arte, individuo y sociedad. 1990.

JUANOLA, R.: *Aproximación al concepto forma*. En Revista de Arte y Educación SEEA, nº 1. Madrid, 1987. Pp 55-63.

KRIESCHE, R.: *Sociedad electrónica aportación para una teoría general de los medios electrónicos de una cultura electrónica*. En Cimal. 1982.

MARÍN, R.: *La creatividad y Educación Plástica*. En Actas del II Seminario de *Artes Plásticas*. Granada, Universidad de Granada, 1984. Pp. 11-38.

MARÍN, R.: *Hacia una taxonomía de objetivos para la educación artística.* En Revista de Arte y Educación *SEEA*, nº1. Madrid, 1987. Pp. 101-113.

MARÍN, R.: *Objetivos y objetividad en la evaluación de las enseñanzas artísticas,* En Icónica, nº5. Madrid, 1985.

MARÍN, R.: *La información bibliográfica sobre educación artística*. En Icónica, nº 8. 1986. Pp. 43-49.

MARÍN MEDINA, J.: *El arte frente a la pedagogía*. En Guadalimar. 1979.

MATHIEU, J.A.: *El cine cubano*. En Cuadernos Hispanoamericanos. 1979.

M.E.C.:*Área de Expresión Plástica*. Serie de Preescolar nº 3. Madrid. 1978.

M.E.C.: *Nuevas orientaciones pedagógicas. Educación Preescolar y (1ª y 2ª etapa.* Escuela Española. Madrid. 1980.

M.E.C.: Diseño Curricular Base. Educación Infantil, Primaria y secundaria. 3 vols. Madrid. 1989.

M.E.C. Ejemplificaciones del Diseño Curricular Base. Educación Infantil, Primaria y Secundaria 3 vols. Madrid. 1989.

MEDINA BENAVENTE, F.: *El arte en la cultura herida apuntes para un diálogo*. En Icónica nº5. 1985. Pp. 12-14.

MENÉNDEZ-MANJÓN, R.: *Música y Plástica: una experiencia interdisciplinar* En Revista de Arte y Educación SEEA, nº1. Madrid, 1987. Pp. 19-22.

MERODIO, I.: *Desarrollo evolutivo de la Expresión Plástica en el niño de Preescolar*. En Actas del II Seminario de Artes Plásticas. Granada, Universidad de Granada, 1984. Pp. 63-75.

MICHAVILLA, J. y S. ALDANA*: La educación artística en la EGB* En Archivo de arte valenciano. 1975.

MOLINOS SAURAS, Mª. I.: *Arte rupestre prehistórico*. En Apuntes de Educación. Zaragoza, 1986.

MOLLEDA, M.: *La historia del arte en la EGB*. En Apuntes de Educación. Barcelona, 1986.

NIETO, V.: *La pintura mural y la arquitectura*. En Apuntes de educación, nº 36. 1990. Pp. 10-12.

ORTEGA BERENGUER, E.: *Una aportación a la historia de la enseñanza en Málaga* 1833-1893". En Baetica. Estudios de arte, geografía e historia nº7. 1989. Pp. 331-334.

ORTIZ-OSES, A.: *Urdimbre y estructura: implicación y límite.* En Estudios filosóficos. Bilbao, 1992.

PEREIRA, E. y J. SOUSA: *El origen de las artes y oficios en Galicia. El caso compostelano.* En Historia de la Educación. Revista ínter universitaria. 1990.

PÉREZ, J.: *El Balcón de celosía y el balcón de guillotina*. En Revista de Diactología y Tradiciones Populares nº XIX. Madrid, 1963.

PÉREZ, J.: *La casa canaria. Datos para su estudio*. En Anuario de estudios atlánticos. Madrid-Las Palmas, 1969.

PÉREZ RIOJA, J.A.: *Hacia una conciencia colectiva de la sensibilidad estética* En Boletín del Museo e Instituto 'Camón Aznar'. 1981.

PÉREZ RIOJA, J.A.: *Arte y Educación.* En Revista de ideas estéticas. 1979.

POL MÉNDEZ, E.: *Reflexiones y bibliografía sobre la enseñanza del arte.* En Boletín del Inst. en Ciencias de la Educación. 1987.

READER, M.: *Fundación y erección de la escuela de primeras letras para pobre Nuestra Señora del Carmen.* En Baetica. Estudios de arte, geografía e historia, nº 10. 1987. Pp. 309-326.

READER, M.: *Aproximación a una institución docente femenina: el colegio de huérfanas de Nuestra Señora de la Concepción de María Santísima.* En Baetica. Estudios de arte, geografía e historia, nº 7. 1984. Pp. 291-301.

REY GARCÍA, F.: *El diseño en la historia del arte.* En Apuntes sobre educación, nº 36. 1990. Pp. 7-9.

RIESGO, L. y C. PABLO: *La educación como arte de armonizar energía con flexibilidad*. En Educadores nº 96. 1978.

ROCA ALBERT, J. y Otros: *El futuro de las periferias urbanas.* En Cuadernos de Pedagogía, nº 174. 1989. Pp. 58-63.

RODRÍGUEZ FEIJOO, A.: *Implantación del sistema liberal de enseñanza en Marbella.* En Baetica. Estudios de arte, geografía e historia, nº 10. 1987. Pp. 411-424.

SÁENZ ALIAGA, A. Mª. : *La educación en el museo.* En Boletín de Arte. 1991.

SALABERRIA, R. y F. SOLANO: *Arte, juegos, deportes*. En Educación y Bibliotecas. Revista de Educación y Recursos Didácticos. 1992.

SÁNCHEZ, F.J.: *Pacheco, Francisco*. Maestre. Madrid. 1956

SÁNCHEZ-MESA, D.: *Técnicas de la escultura policromada granadina*. Universidad de Granada. Granada 1976.

SÁNCHEZ, M.: *Actividades y ejercicios para desarrollar el talento creativo y la capacidad de expresión en los ciclos Inicial y Medio de EGB.* En Actas del II Seminario de Artes Plásticas. Granada, Universidad de Granada, 1984. Pp. 39-52.

SÁNCHEZ SÁNCHEZ, A.: *Reflexiones sobre la educación del sentido estético a tenor de la reforma educativa*. En Educadores, nº 154. 1990. Pp. 243-255.

SEKULER, R. y E. LEVISTON.: *La percepción de los objetos en movimiento*. En *Investigación y Ciencia*, marzo de 1977. Pp. 44-54.

SERRANO VILLALBA, M.: *La sociedad feudal y el arte románico en 1º de BUP* En Apuntes de Educación. Barcelona, 1986.

TAYLOR, C.: *Actores en el movimiento de la creatividad incrementando las mentes creativas*. En Innovación Creadora nº5. Valencia, 1977.

THIBAULT-LAULAND, A.M.: *Educación creativa y futurismo*. Innovación creadora nº 2. Valencia, 1977.

TONUCCI, F.*: La cocina como ciencia* En Cuadernos de Pedagogía, nº 39. Barcelona, 1978.

URÍA, J.L.: *Opiniones y divagaciones sobre la educación artística.* En Revista de Arte y Educación SEEA, nº 1. Madrid, 1987. Pp. 41-48.

URREA, J.: *Sobre la formación del gusto artístico de D. Carlos de Borbón*. En Boletín del Seminario de Estudios de Arte y Arqueología. 1981.

VALLE, T. DEL: *El arte vasco desde una perspectiva antropológica*. En Cuadernos de sección. Artes plásticas y monumentales nº 3. 1984. Pp. 7-24.

VARELA DE CAMBRE, C.: *El arte, patrimoni de minorías*. En Abrente. 1979-80.

VIDAECHEA, T.: *Historia del arte en la Secundaria.* En Apuntes de Educación, nº36. 1990. Pp. 2-6.

PROCESO CREATIVO
TÉCNICA DE LAS INCISIONES (GRABADO)
DESARROLLO PICTÓRICO (PASTEL)

CONTENIDO: El curso será eminentemente práctico y tratará del análisis del lenguaje de las incisiones que están consideradas como una manera creativa original además de ser un recurso para el conocimiento de la definición del propio signo.

Técnicas fundamentales:

Calcografía directa:bulino, punta seca y derivados.

Calcografía indirecta: agua fuerte, aguatinta y derivados.

Análisis de lenguaje gráfico de los asistentes al curso.

En esta fase el profesor propone realizar diferentes bocetos de los temas que cada uno ha abordado en su experiencia de diseño gráfico-plástico personal.

La que suscribe realiza los diferentes bocetos tomando como tema una interpretación del natural: ”la tunera” (cactus de Lanzarote-Canarias).

Los bocetos se desarrollan en torno a representaciones geométricas. A partir de un boceto inicial sin rasgos diferenciados (boceto 0), los restantes toman dos aspectos claramente diferenciados: líneas curvas abiertas o cerradas (bocetos 1-6) e intersecciones de líneas rectas y curvas (bocetos 1-15).

En los bocetos reseñados sobresalen formas que se relacionan con uno de los temas de la vegetación autóctona que la autora ha estudiado (la tunera) y con las técnicas de dibujo, experimentadas (el pastel), donde se aprecia en esa interpretación del natural un modelaje texturado de la forma gráfico-plástica.

Los primeros bocetos surgen independientemente de las técnicas de grabado que se van a utilizar posteriormente. Ante la necesidad de seleccionar para el grabado sobre el metal, a partir de las orientaciones del profesor, se opta por considerar los bocetos de líneas curvas abiertas o cerradas, como los más apropiados para practicar las técnicas de “agua fuerte” o “punta seca”.Se reservan los bocetos de intersecciones de líneas rectas y curvas para practicar más adelante la técnica de “agua tinta”.

Reconocimiento del trazo.

Una vez acabada la fase de realización de bocetos se procede a la del reconocimiento del trazo para posteriormente realizar las incisiones sobre la “lastra”.

Se realizan diferentes escrituras sobre el boceto seleccionado de la fase anterior (boceto-1) de donde se obtienen los suficientes resultados (bocetos:1.1, 1.2 y 1.3). Es necesario tomar decisiones tomar decisiones sobre la técnica calcográfica adecuada para la composición.

Surge de nuevo la necesidad de elegir en que tipo de pauta se desarrollará el primer grabado que será con la técnica de "punta seca". (Boceto 1.4 y 1.5).

Preparación base de la lastra

Independientemente de la técnica utilizada, la preparación de la lastra es un proceso que contiene diversos pasos:

- Cortar la lastra de Zinc en las medidas adecuadas, mediante guillotinas o garfios para metales.
- Limar los bordes y rematar los ángulos.
- Lijar los bordes y los ángulos con papel esmerilado fino hasta eliminar todo tipo de "rebabas" alrededor del contorno de la lastra.
- Pulir con blanco España y algodón húmedo hasta eliminar la grasa adherida al metal.
- Lavar con agua y pulir con papel húmedo en un primer momento, y finalmente con papel seco.

LASTRA Nº I.

Presenta las siguientes características:

- Medidas: 17,8 x 13,2
- Selección del boceto: Boceto 1.4.
- Técnica: "Punta seca".

Prueba 1

- Diseño de la composición sobre la lastra: Calco mediante papel de seda y blanco-españa de las líneas curvas tomadas como eje para la escritura gráfico-plástica de la composición.
- Incisión: Con punzón de punta seca.

Procedimiento de inmersión en ácido nítrico (H2NO3).

-Inmersión de la lastra en el ácido 1:10.

-Tiempo: 10 segundos.

Procedimiento de lavado y secado.

-Terminada la inmersión se procede a lavar la lastra con agua a presión.

-Lavada la lastra se seca con papel y completa con la ayuda de un secador de aire caliente.

Procedimiento de entintado.

-Tinta de fluido medio.

Procedimiento de pulido.

-Pulido transversal al signo con palmo (Prueba I.1a)

-Pulido en dirección del signo a palmo (Prueba I.1b)

-Pulido en dirección del signo a velo (Prueba I.1c)

Estampación.

Procedimiento de lavado final.

-Lavado con petróleo doméstico.

Prueba 2.

Finalizada la prueba 1 se procede de la siguiente manera sobre la lastra.

-Diseño de la composición:

Se añaden unos nuevos elementos en la composición inicial (Boceto 1.4). Consiste en describir sobre la caligrafía anterior tres curvas tipo oval que se cortan y tocan tangencialmente, mediante el lápiz tipográfico número cinco.

Procedimiento de inmersión:

-Inmersión:1:10

-Tiempo: 10 segundos

Procedimiento de pulido:

-Pulido en dirección del signo a velo (prueba I2a).

-Pulido en dirección del signo a palmo y velo (I2 b y I2 c).

-Pulido transversal del signo a palmo y velo (I2d).

Prueba definitiva:

Se toma como prueba definitiva el procedimiento empleado en la estampación 2d.

LASTRA Nº II

Presenta las siguientes características:

-Medidas: 17,8 X 12,2

-Selección del boceto:

A partir del diseño de la composición en la prueba 2d, se intenta profundizar en los elementos ovales añadidos. Se define, de esta manera, con mayor claridad diferentes formas curvilíneas que describen las nuevas tramas (bocetos 18-30) manteniendo la misma pauta que en la lastra número 1.

Definitivamente para la prueba número 1 de esta lastra se selecciona el boceto 27.

-Técnica “punta seca” y “aguafuerte”.

Prueba 1.

Diseño de la composición sobre la lastra: calco mediante papel de seda y blanco-españa de las formas ovales del boceto 27, tomadas como eje para la escritura gráfico-plástica de la composición.

-Incisión: con punzón de punta seca.

-Inmersión en ácido nítrico:

-Inmersión de la lastra en el ácido 1:5.

-Tiempo: 60 segundos, moviendo la disolución con hilos de tarlatana (a modo de pluma de ave).

-Lavado y secado:

-Lavado con agua a presión.

-Secado con papel y con la ayuda de un secador de aire caliente.

-Entintado: tinta espesa.

-Pulido: Pulido en dirección del signo a velo (prueba II 1a).

-Estampación.

-Procedimiento de lavado final:

-Lavado con petróleo doméstico.

Prueba 2

Finalizada la prueba 1, se puede analizar los resultados obtenidos, tanto en esta lastra como en la anterior. Verificando que hasta ahora todas las pruebas realizadas describen una trama caligráfica más o menos homogéneas donde los diferentes trazos que intervienen no generan en el espacio de la composición una representación de planos diferentes. Sin embargo, ya se había planteado en la lastra número 1, la necesidad de incorporar elementos que potencien la lectura de la trama (prueba I.2d).

En esta lastra número II se opta por incorporar cierto dinamismo a la representación casi estática de la estampa que resulta en la prueba II.1a. Antes de tomar la decisión sobre la prueba 2 de esta lastra se revisan los diseños (bocetos 18-30) y se toma como referencia el boceto 19, que define la idea de no extremar el dinamismo, pero sí de añadir planos distintos, que quedan representadas en la prueba final por bandas perpendiculares que actúan a modo de ejes cartesianos y se diferencian no sólo por su horizontalidad y verticalidad, sino por su intensidad cromática.

-Diseño de la composición:

En definitiva el diseño de la composición de la prueba 2 se obtiene de la conjunción de la prueba II. 1a y de las sugerencias del boceto 19.

-Técnica:

A propuesta del profesor (boceto 31) se somete la lastra a la técnica de "aguafuerte".

-Procedimiento de inmersión:

-Inmersión 1:5

-Tiempo: Diversos (reseñados en el boceto31).

-Entintado: tinta espesa.

-Pulido: pulido en dirección del signo, a velo, palmo y tarlatana (prueba II. 2.a).

-Estampación.

-Procedimiento de lavado final:

-Lavado con petróleo doméstico.

Prueba 3

Acabada la prueba 2, se observa que los elementos nuevos incorporados a la composición (ejes perpendicular y vertical) no destacan lo suficiente como para representar otros planos. Se procede entonces a una nueva inmersión en ácido 1:10. A la banda horizontal se le da un tiempo de inmersión de 1/3 de segundo y a la banda perpendicular 2/3 de segundo. Se lava con agua, se seca con papel y secador de aire caliente y se entinta nuevamente con tinta muy fluida, procediendo posteriormente a un pulido completo, para definitivamente realizar las estampaciones finales, resultando las pruebas 3a y 3b.

LASTRA NºIII

-Medidas: 17,8 X 13,2

-Selección de bocetos: boceto 37

-Técnica: "Punta seca" con "agua fuerte" y "agua tinta".

-Diseño de la composición sobre la lastra.

Aunque se ha seleccionado el boceto 37, antes de incidir sobre la lastra nos encontramos con la necesidad de elegir la trama ya que esta composición presenta diversidad en la misma. Para ello se estudian las diferentes tramas que se recogen en el boceto 38.

En el diseño de la composición se diferencian los distintos planos que darán origen a las diferentes pruebas. (Pruebas III.1, III.2 y III.3).

Prueba 1.

-Técnica: “Punta seca con aguafuerte”.

La trama ocupará el tercio inferior de la superficie de la lastra y el motivo simboliza cadenas de insectos de mayor a menor tamaño y proporcional a los espacios que ocupan las líneas de la trama.

-Incisión: con punzón de punta seca.

Nota: Antes de la incisión se procede a reservar la lastra para los procesos posteriores aplicándole un barniz de laca.

-Inmersión:

-Ácido 1:5.

-Tiempo: 10 minutos.

-Lavado y secado.

-Entintado:

Tinta sólida.

-Pulido:

En todas las disecciones del signo a velo y papel (prueba III 1a).

-Estampación:

Se observa la poca luminosidad de los signos.

-Lavado final con petróleo doméstico.

Prueba 1b.

Como consecuencia de la poca luminosidad de los signos se repasa la lastra con papel esmerilado donde las rebabas de la punta seca quedan eliminados devolviéndole al grabado la intención de la luz.

-Inmersión:

Ácido 1:5.

Tiempo: 10 minutos.

-Entintado:

Tinta sólida.

-Pulido:

En todas las direcciones del signo a velo, a palmo y con blanco-españa (prueba III.1.b).

Prueba 2

Se completa el diseño añadiendo a la prueba 1b, el ovoide con su textura interior, tal y como recoge el boceto 37.

-Técnica: “Agua tinta”.

-Inmersión:

-Ácido 1:10

-Tiempo:

1º) 0 segundo, para la textura interior del ovoide (se reserva con el barniz).

2º) ¼ segundo, para la interior del ovoide

3º) ½ segundo, para el resto de la lastra.

-Entintado:

A muñequilla, y en la proporción ¼ de tinta y ¾ de laca transparente.

-Pulido:

En todas las direcciones a velo, papel periódico, a palmo y papel seda (velina).

-Estampación:

Se realizan diferentes pruebas hasta obtener la luminosidad adecuada (pruebas 2a, 2b, 2c, 2d y 2e).

Prueba 3

Se completa el diseño añadiendo a la prueba 2, la trama de líneas paralelas y perpendiculares, tal y como se recoge en el boceto 37.

-Técnica: "Punta seca con agua fuerte".

-Incisión: con punzón (punta de "clavo" retocada).

Nota: Antes de la incisión se barniza con laca la lastra en la zona donde va a diseñarse la trama.

-Inmersión:

Ácido 1:5

Tiempo: 14 minutos, removiendo la disolución.

-Entintado:

Tinta mixta al 50% de fluida y sólida.

-Pulido:

En todas las direcciones del signo a velo, papel blanco españa y palmo (pruebas 3a, 3b, y 3c).

-Estampación y lavado.

Nota: Antes de realizar el entintado se procedió a un pulido en seco de papel esmerilado (1200), durante media hora y controlando recuperar la mayor luminosidad en la parte inferior de la lastra.

LASTRA Nº IV

-Medidas: 17,8 X 13,2

-Selección de bocetos: boceto 44

-Técnica: “Agua tinta”.

Diseño de la composición sobre la lastra.

Se toma el boceto 44 como el adecuado para una liberación de las formas que se han venido desarrollando, aunque se realizan diferentes bocetos que continúan representando bandas y tramos propios de cilindro.

Prueba 1

-Técnica: “aguatinta”.

Se diseña con laca sobre la lastra la trama de la forma expresada en el boceto 44 con pincel suave de punta fina.

-Inmersión:

Ácido 1:10

Tiempo: 10 minutos

-Lavado y secado.

Lavado con agua y secado con papel y aire caliente.

Se procede ahora a cubrir toda la forma con barniz y esperar a que seque para realizar una nueva inmersión en ácido 1:5 y tiempo 4 minutos (controlando con lupa la introducción de ácido sobre la lastra) y sumergir 5 minutos más. Lavar y secar nuevamente con papel y secador de aire caliente. Se procede finalmente a un lavado con alcohol y secado con papel.

-Entintado:

Tinta de fluido medio.

-Pulido:

En todas las direcciones a velo y papel (pruebas 1a y 1b).

-Lavado final con petróleo doméstico.

Prueba 2

En este caso como se va a introducir en colofonia (resina) durante 5, minutos se debe pulir la lastra nuevamente con alcohol y papel para retirar cualquier impureza. Pasados los 5 minutos se retira la lastra de la espátula y se da un estarcido de resina a muñequilla. Se procede a suministrar a la lastra el calor correspondiente y una vez fría se introduce en ácido 1:5.

La inmersión se realiza lentamente removiendo la lastra y se efectúa con un procedimiento de control del tiempo relacionado con los numerales (uno, dos, tres, cuatro,...) hasta su total inmersión, resultando en este estudio un tiempo de 1 minuto y 35 segundos (se controla con lupa la introducción de ácido sobre la lastra).

Acabada la inmersión se lava la lastra con agua y se seca con papel y aire caliente. Se limpia con petróleo el barniz y luego con alcohol la resina.

-Entintado:

Tinta de fluido medio, a muñequilla y rodillo.

-Pulido:

En todas las direcciones a velo, papel periódico y papel seda. (Prueba 2a).

-Se lava finalmente la lastra con petróleo y se procede a un pulido en seco de toda la parte exterior de la forma. Se cubre la parte interior de la forma con cinta adhesiva. Acabada la fase de pulido, se retira la cinta, se limpia con alcohol toda la lastra y se seca bien con papel.

-Entintado:

Con muñequilla y con tinta más fluida que la empleada en la prueba anterior (2a).

-Pulido:

En todas las direcciones a velo, papel periódico y seda, hasta homogenizar el pulido totalmente.

-Estampación:

Se estampa tantas veces como sea necesario, hasta conseguir con nuevos pulidos y hasta observar las veladuras que el baño de ácido ha producido sobre la lastra. En este caso debe aparecer distintos valores de grises a modo de escala cromática (prueba 2b).

LASTRA Nº V

-Medidas: 17,8 X 13,2

-Selección de bocetos: Boceto 45.

-Técnica: “Aguatinta”.

-Diseño de la composición sobre la lastra

Se selecciona el boceto 45 porque la estructuración del mismo permite realizar una gama cromática de claroscuro donde se puede observar fácilmente la estructuración de los matices de la gama en proporción a la inmersión en el ácido. Antes de proceder al diseño es necesario una preparación específica de la

lastra para esta "aguatinta": Primero se introduce la lastra en la espátula durante diez minutos, y luego se calienta adecuadamente y se deja enfriar.

Sobre esta superficie de textura muy fina se calca con cuidado el diseño elegido evitando dañar la película de resina que cubre toda la lastra.

El paso del diseño a la lastra se hace mediante calco de blanco-españa.-

Inmersión: Ácido 1:10.

En este proceso se tiene en cuenta la gama de colores representada en el boceto número 47, lo que nos obliga a establecer una sistematización de la inmersión.

Se empieza por el ovoide central, que se considera en su conjunto como el color blanco, y que representa los tres tonos más luminosos de la composición.

Para el tono de blanco más claro se realiza una inmersión de 1/3 de segundo. Se extrae la lastra, se lava con agua, se seca con papel y aire caliente, y reserva este efecto de la inmersión en el ácido con una capa de laca, que se deja secar, para repetir nuevamente el proceso anterior en los dos tonos de blanco siguientes y en los restantes colores de la gama representada en el diseño del boceto.

A continuación señalamos los tiempos de inmersión para cada uno de los colores de la composición. En la primera columna de la tabla se señalan los colores de la composición y en la segunda columna los tiempos de inmersión.

Espacios	Tiempos de inmersión
1 blanco	1/3 de segundo
2 blanco	2/3 de segundo
3 blanco	3/3=1 segundo
1	2 segundos
+1	2 segundos+
2	4 segundos
+2	4 segundos +
3	8 segundos+
+3	8 segundos
4	16 segundos

-Lavado y secado:

Se procede ahora a lavar con petróleo y alcohol, y se seca con papel.

-Entintado:

Tinta de fluido sólido.

-Pulido:

En todas las direcciones a velo y papel obteniéndose la prueba 1a.

No considerándose válida esta prueba 1a por la falta de regularidad en el cromatismo se procede a realizar una nueva estampación. Para ello se entinta nuevamente la lastra con la misma técnica, junto con un nuevo pulido únicamente a velo, obteniendo la prueba 1b con la gama cromática deseada, considerándose ésta como prueba definitiva.

EVALUACIÓN DE LAS INCISIONES

La evaluación de la actividad en el taller de incisiones debe ser entendida como un proceso.

En este caso el proceso evaluador se debe asumir en dos direcciones diferentes: la evaluación de la identidad del signo de la autora y el control de calidad de las lastras objeto de la estampación.

Dentro de estos dos aspectos a considerar en la evaluación se distingue la evaluación del proceso y la evaluación del resultado.

EVALUACIÓN DE LAS LASTRAS

El sentido de la evaluación de las lastras que recogemos en este apartado debe ser entendida como la evaluación de la lastra utilizada en la estampación final. Esta evaluación debe realizarse teniendo en cuenta diferentes características tales como: signo, cromatismo, bordes de la lastra, pulido en seco de la lastra, entintado y pulido.

EVALUACIÓN DEL SIGNO

Los criterios para evaluar el signo se refieren: al tipo de escritura, si se retiene o no la tinta en la caligrafía adecuada a la trama. Si las rebabas no impiden las lecturas propuestas después de entintadas y pulidas. En definitiva, se debe observar la influencia de la acción del útil empleado (ácido, barniz, punta, etc.) sin estropear la lectura.

CARACTERISTICAS

Cromatismo

Para evaluar el cromatismo se tiene en cuenta: Los diferentes tonos de color, el ritmo y armonía en los mismos, y otros efectos de la gama de la composición susceptible de mejoras.

Bordes

Los bordes de cada una de las lastras no deben presentar rebabas. En caso contrario se deben limar nuevamente y pulir con papel esmerilado fino.

Pulido en seco

Se comprueba la luminosidad del metal en las partes de la composición donde interese manifestar mayor incidencia de la luz.

Entintado

Se debe controlar el tipo de tinta entre sólida, fluida y muy fluida adaptada a la trama de la lastra.

Pulido

Después de una técnica concreta y un entintado adecuado dependerá la lectura correcta de las incisiones. Para esto se tendrá en cuenta el tipo de pulido que debe aplicarse a la lastra: a velo, a papel de periódico, a papel de seda, a palmo y a blanco españa.(Este proceso se denomina pulido completo).

PROPUESTA

Discusión sobre la identidad del signo mediante una propuesta libre:

Terminada la fase técnica se sugiere una propuesta libre de incisión para reafirmar la identidad del signo de los participantes.

La que suscribe realiza cinco propuestas, cuatro se llevan a la fase de estampación y una queda en la fase de bocetado.

Procedemos a describir cada una de estas propuestas.

Propuesta 1 (lastra VI).

La propuesta 1, consiste fundamentalmente en un ejercicio caligráfico directo sobre la lastra ya pulida, utilizando lápices litográficos número 5 y 8, con la finalidad de reservar en los diversos trazos distintos valores del blanco (Prueba VI. 1a), estos están representados por medio de bandas cilíndricas texturazas y en algunos casos intersectadas. A pesar de ser este un ejercicio caligráfico directo sobre la lastra, se realizaron , no obstante, ensayos previos que se recogen en los bocetos (P1a, P1b, P1c, P1d, P1e, P1f y P1g). Esta lastra VI, se realiza en la técnica de aguafuerte, en una inmersión de ácido 1:5, con entintado de tinta espesa y un pulido a velo, papel y palmo.

Propuesta 2 (lastra VII).

Se observa que en la lastra VI que los trazos intersectados producen confusión en la identidad del signo, por ello se decide realizar una nueva propuesta con mayor claridad de trazos. Se comienza por realizar nuevos bocetos con lápiz litográfico sobre papel (P2a. y P2b), sin embargo, no se consigue en estos bocetos la homogeneidad deseada en

el trazo, por lo que se realizan otros bocetos con lápiz litográfico sobre papel (P2c, P2d, P2e, P2f, y P2g), y con lápiz de dibujo (P2h). De este grupo de bocetos se seleccionan para la lastra VII las referencias estudiadas del boceto P2e y se realizan tres pruebas diferentes de una misma lastra.

Lastra VII, pruebas (1,2 y 3).

Presenta las siguientes características:

-Medidas: 17,8X13,2

-Técnica: Aguafuerte.

-Diseño sobre la lastra con lápiz litográfico número 5.

-Inmersión ácido 1:5

La prueba 1, es de trazo fino con el lápiz en arista y tiene un tiempo de inmersión de 1 segundo. La prueba 2, consiste en añadir un nuevo trazo sobre los trazos iniciales de la misma lastra, esta vez el lápiz litográfico se utiliza en posición plana y en una de sus caras, siendo el tiempo de inmersión de ½ segundo. El resultado alcanzado en la prueba 2, produce mayor confusión que los obtenidos en la prueba 1. Se realiza entonces una tercera prueba, puliendo la superficie de la lastra durante una hora con papel esmerilado, para intentar recuperar los valores iniciales de la prueba 1, se entinta con fluido espeso, y se da un pulido completo llevándose a la estampación, lastra VII (Prueba 3).

Propuesta 3 (lastra VIII)

De la discusión sobre la identidad del signo observado en la prueba 1 y 2 (lastras VI y VII), se comienza a identificar las características del signo del trazo personal. Para reafirmar estas características se realiza dos nuevas propuestas (3 y 4) que producen la lastra VIII de dimensiones 17,8x26,4.

La propuesta 3 de la lastra VIII, parte del análisis de las bandas cilíndricas opuesto insistentemente en la configuración del trazo personal de la autora a modo de marco que encierra la trama caligráfica, como se observa en los bocetos (P3a, P3b, P3c, P3d y P3e). Estos bocetos nos permiten realizar el siguiente esquema 1, que recoge de forma resumida los diferentes movimientos (reflexión, traslación, dilatación, identidad, giros, etc.) que utiliza la autora para la elaboración de los bocetos.

Prescindiendo de estas bandas cilíndricas y profundizando más en los aspectos de la trama caligráfica se realzan los bocetos (P3f, P3g, P3h, P3i y P3j). Eligiendo los bocetos P3h7 y P3i, para la realización de la ½ de la lastra VIII (propuesta 3), que consiste en un aguafuerte de dimensiones 17,8X13,2, de diseño sobre la lastra con lápiz número 5 y de inmersión en ácido 1:5 durante un tiempo de 1 minuto.

Propuesta 4 (lastra VIII)

Para realizar la segunda mitad de la lastra (propuesta 4) de dimensiones 17,8x13,2, se propone los bocetos (P4a y P4b) y se toma el P4a para la realización de la estampa, que consiste en un aguafuerte con diseño en punta seca con punzón, y con inmersión en ácido 1:10, durante un minuto, removiendo la disolución.

Se pasa finalmente a la estampación de la lastra VIII, mediante un entintado de fluido espeso y pulido completo.

Propuesta 5 (lastra VIII)

La propuesta 5 consiste en un trazo continuo de círculos que se intersectan originando diferentes superficies donde se puede observar que la autora se recrea en su trama caligráfica (boceto P5a). Propuesta a realizar en agua fuerte, con trazo sobre barniz y punta seca.

DESARROLLO PICTÓRICO (PASTEL)

La presentación que ofrecemos del desarrollo pictórico pastel es extraída de las notas del autor Ernesto J. Gil López del catálogo que se presenta en la exposición de la serie Proceso creativo de Juana Isabel Guerra Cabrera.

"....Se toma como punto de partida una trilogía de hibiscos, donde puede apreciarse en ellos la gama de los amarillos y rojos, que se consiguen gracias a los volúmenes obtenidos con los juegos de luces y sombras.

Es una serie compuesta por cuatro piezas sucesivas que ofrece la autora como resultado de un proceso imaginario, que parte de un cuadro titulado "En mí". En el 2do paso "Desde allí" se muestra la mutación que el dinamismo consigue sobre tres de los puntos nucleares del cuadro inicial, de modo que aquí las flores se identifican con el color verde y, descansando sobre una superficie esférica naranja, tienden hacia una órbita violeta. El tercer cuadro esta serie, "Aquí" ofrece los resultado de una experiencia por la que portados ficticiamente los planos del primer cuadro y puestos en movimiento, proyectan sus relieves en tonalidades verdes y rosadas sobre un plano ene l que el negro sirve de contraste cromático. Por último, en el cuarto, titulado "Ahí" se despliega la máxima abstracción al confluir el colorido resultante de amalgamar el azul y el amarillo en viva gama de matices.

Por otra parte, hay que señalar, también la presencia en esta serie de las piezas de la mujer y la flor, en los que apoyándose sobre un fondo negro, cargado de simbolismo, destacan los perfiles femeninos, texturados, en abierto contrapunto con la luminosidad de la flor, oro de los sueños..."

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV.: *Maestri- allievi incisión*. Cean. Conservatorio Europeo di Arti e Mestieri. Mercatelo Sul Metauro. Italia. 1996.

AA.VV. : *Segno e Segno.* Edizioni della Cometa. Roma. Italia. 1996.

APPELLA, G.: *Arnoldo Ciarrocchi, Opere dal 1934 al 1997.* Electa. Milano. Italia. 1997.

CAPRETTI, E.: Ri*nascimento.* Giunti, Firenze, Italia. 1996.

NAPOLEONE, G.: *Opere su carta 1963-1997.* Edizioni della Cometa. Roma. Italia. 1997.

RENSI G.: *Pensiari.* . Edizioni Ampersand. Verona, Italia. 1997.

STRAZZA, G.: *Il. Segno e il colore negli Occhi. Per un allievo ideale.* Edizioni Il Ponte Firenze, Italia. 1993.

STRAZZA, G.: *Il. gesto e il segno. Técnica dell ïncisione.* 2ª Edición, Apeiron Editori. Snc e Guido Strazza. Roma, Italia. 1995.

REFERENCIAS RELATIVAS AL PROCESO ARTÍSTICO

DESDE MI ENTORNO

Con esta primera exposición individual, Juana I. Guerra Cabrera nos ofrece la posibilidad de contemplar la práctica totalidad de su producción, síntesis de su actividad artística que nos va a permitir, además del deleite estético y otras consideraciones a las que nos referiremos más adelante, seguir en el futuro de su andadura con las obras que nos vaya mostrando. Un futuro, por cierto, que intuimos fecundo.

Desde aquí, desde esta isla de Lanzarote, donde nació Juana I., marchó a Tenerife para estudiar en la entonces Escuela de Bellas Artes. Allí, inmediatamente, en contacto con la materia, comenzó a interpretar las formas que le eran familiares, pues si bien es cierto que no había tenido antes la posibilidad de expresarse plásticamente, no lo es menos que tenía la memoria repleta de las formas y tonos entre los que había crecido, y que de una manera imperceptible fueron determinantes para su posterior andadura, pues ¿cómo si no interpretar sus temas?, ¿de dónde procede su tendencia hacia la geometría, si no es del mismo paisaje de predominancias de horizontales y curvas suavizadas?, ¿no reconocemos en los cuadros los tonos cálidos de las tierras volcánicas?

Formas y colores que se han conseguido gracia a una paciente voluntad de alcanzar un dominio con el medio, en este caso, predominantemente el pastel, técnica escasamente utilizada.

Pero conseguir mejorar un tono, dar mayor gracia a una línea, o aprovechar y desentrañar profundamente los temas no tienen como único horizonte la representación más o menos mimética de los objetos. Juana I. se introduce en ellos, o mejor, se encuentran dentro de ella muy afianzados, y estos objetos le sugieren variaciones, generalmente traducidos a partir de la geometría, caso de “Las pencas imposibles”, composición que surge a partir de “La tunera”, y que recuerda alguna de las obras del futurista Boccioni. Ese movimiento de la línea le emparenta con el dinamismo del italiano, quien por cierto, al igual que Juana I. era también escultor, pues no olvidemos que ella concluyó su carrera de Bellas Artes con la especialidad de Escultura.

Las composiciones geométricas, frecuentes en la obra de esta autora, son planteadas, en ocasiones, al tiempo que se originan los temas, caso de "VIDA" para luego pasar a ser desbrozado y analizado minuciosamente en cada una de sus posibilidades.

Por todo ello, este conjunto de obras, de meticulosa elaboración y de sencillez aparente, nos conduce a comprender que en estas imágenes Juana I. ha ido depositando junto a cada capa de color el reconocimiento a su entorno.

Mª Candelaria Hdez. Rguez.
Profesora Titular en Estética y Teoría de las Artes.
Universidad de La Laguna.

ARTES PLÁSTICAS Y EDUCACIÓN
DESDE MI ENTORNO

No existe oposición entre mensaje hablado y mensaje icónico, ambos son compatibles. Las formas icónicas están presentes en el hombre desde los primeros momentos de su vida, y cuando el niño empieza a servirse del lenguaje hablado, el icónico continúa ocupando su lugar privilegiado durante muchos años. El profesor, conocedor de la importancia de este lenguaje, acude con mucha frecuencia al empleo de imágenes que complementen y faciliten la comprensión de sus mensaje orales. A la hora de elegir un libro para los alumnos que inician la escolaridad, sabe que la imagen debe prevalecer sobre el texto y que el olvido de esta realidad conduce irremediablemente a una enseñanza artificial desprovista de toda motivación.

En la civilización actual, los sistemas de comunicación no lingüísticos, especialmente los icónicos, han adquirido una dimensión que va más allá de lo que cualquiera puede creerse. Dice Freinet que el reino de la imagen, en todas sus formas, está modificando profundamente y hasta sus raíces el modo de pensar, de expresión y de vida de nuestras generaciones. La imagen en general y la imagen animada en particular están transformando radicalmente los procesos mentales de los niños.

Diariamente leemos y comprendemos informaciones que se transmiten por medio de ideogramas: teléfono, bar, servicios, prohibido fumar, etc. que son fácilmente descifrables por todos, Asistimos, pues, a un incremento de los procedimientos de comunicación no lingüísticos que ha trascendido en un empleo cada vez menor de la comunicación hablada. Esto es algo que no se puede ocultar, aunque estamos convencidos de que el lenguaje oral continúa siendo, con mucha diferencia a su favor, la forma esencial de comunicación entre los seres humanos.

El estudio de las artes plásticas como sistemas de comunicación ha dividido la opinión de muchos autores- Unos piensan que la obra de un artista cumple una función puramente expresiva que sólo tiene por objeto la manifestación de sí; otros van más allá y creen que con el paso del tiempo la obra de arte llega a comunicar algo, si bien esta comunicación se produce en una sola dirección: desde el artista hacía nosotros.

El mensaje que transmite un artista se dirige a todos, sin embargo, sólo es recibido por una minoría; es, por tanto, absolutamente necesario una educación que ayude al individuo a liberarse de los patrones establecidos por la tradición para que pueda interpretar libremente la riqueza afectiva que encierra todo mensaje estético.

En esta aventura en busca de la formación, desarrollo y perfeccionamiento del educando se ha comprometido Juana Isabel; ella dirige su mirada hacía el mundo donde se ha desarrollado gran parte de su vida y con gran acierto ha sabido plasmarlo en perfecta sincronía con las exigencias estéticas del momento.

Ubaldo Padrón
Profesor Titular de E.U.

UNA MANCHA DE CARMÍN

Escribo, de manera apresurada, este pequeño texto para la exposición de Juana I. Guerra. Tras varios titubeos, recurro a la primera idea que me surgió cuando contemplaba cada uno de los cuadros: la imagen entrañable de Paul Klee explicando a sus alumnos de la Bauhaus como entendía él que debía ser la pintura. Guiado siempre por una atenta observación de la naturaleza iba desgranando una historia, una historia para narrar sobre un lienzo, previa traducción a signos plásticos.

Al igual que él, por idéntico imperativo pedagógico, Juana I. Guerra nos cuenta también una historia, una historia igualmente sobre la naturaleza. Es la historia de una mancha de carmín.

Esta mancha de carmín que se origina allá en el "rengue", es la imagen de un animal desangrado.

Por milagro de la alquimia, de este animal seco emana el carmín que invade el cuadro.

El carmín es poderoso, es rotundo y a la vez, impetuoso. Junto a las sienas de las tierras de aquella orilla traducen para nosotros, una lenta, a la par que extraña historia.

En este espacio todo es posible. Nada resulta extraño. Pigmentos, nitidez de aquellas líneas del horizonte y, finalmente, el pastel.

María Candelaria Hernández.
Profesora Titular en Estética y Teoría de las Artes.
Universidad de La Laguna.

PROCESO CREATIVO DE JUANA ISABEL GUERRA CABRERA

Dentro del marco festivo de las celebraciones de la Feria del Libro, la artista lanzaroteña Juana Isabel Guerra Cabrera expone varias obras de cuidadosa elaboración, en las que da buena prueba de sus capacidades creativas, así como de su depurada maestría en las artes pictóricas.

Tomando como punto de partida una trilogía de hibiscos, puede apreciarse en ellos su dominio del color, al conjugar acertadamente la gama de los amarillos y rojos, con los que consigue obras de acertado realismo que, gracias a los volúmenes obtenidos con los juegos de luces y sombras, dan la sensación de salirse del plano en que se apoyan.

En una serie compuesta por cuatro piezas sucesivas ofrece la autora los resultados de un proceso imaginario, que parte de un cuadro titulado en mi, que retrata unas hipe realistas flores de pascua de rojos palpitantes, punto de arranque de esa evolución estética; esto es, desde la identidad de la pintura. En el segundo paso, desde allí, se muestra la mutación que el dinamismo consigue sobre tres de los puntos nucleares del cuadro inicial, de modo que aquí las flores se han identificado con el color verde y, descansando sobre una superficie esférica naranja, tienden hacia una órbita violeta. El tercer cuadro de esta serie, aquí, ofrece los resultados de una experiencia, por la que, cortados ficticiamente los planos del primer cuadro y puestos en movimiento, proyectan sus relieves en tonalidades verdes y rosadas sobre un plano en el que el negro sirve de contraste cromático. Por último, en el cuarto, titulado ahí, se despliega la máxima abstracción, al confluir en su esplendor el colorido resultante de amalgamar el azul y el amarillo en viva gama de matices.

Por otra parte, hay que señalar también, la presencia en esta exposición de dos cuadros de la serie la mujer y la flor, en los que, apoyándose sobre un fondo negro, cargado de simbolismo, destacan los perfiles femeninos de sutil textura, en abierto contrapunto con la luminosidad de la flor, oro de los sueños.

Tenemos, pues, ocasión de apreciar aquí tres vertientes de la capacidad creativa de esta artista, a cual mejor y más sugerente, prometedoras de una cadena de futuros aciertos como los que hoy pueden admirarse en esta muestra.

Ernesto J. Gil López

SEMINARIO DE EDUCACIÓN INFANTIL

DECRETO 89/1992, de 5 de junio, del currículo de la Educación Infantil (BOC, Núm. 85, Viernes 26 de Junio de 1992)

Contenidos

1. La imagen y la forma
   El museo, otra educación
   La utilización didáctica de los museos
   La historia de los museos
   Museos y exposiciones
2. La elaboración de composiciones plásticas e imágenes. Técnica de máscara
3. La composición plástica y visual: elementos formales
4. Arte y cultura

Criterios de evaluación por ciclos

Evaluación

Orientaciones específicas

5. Materiales y recursos
6. Espacios y tiempos: aula-taller
7. Organización del aula: agrupamientos
8. Papel del profesor y del alumno
9. La colaboración con los alumnos del taller artístico
10. Relación con otras áreas: interdisciplinariedad
11. Organización de los contenidos
12. El desarrollo evolutivo y del gesto gráfico y las etapas del sistema educativo
13. Desarrollo de un taller de expresión Plástica: aspectos metodológicos
14. Relación entre los contenidos: globalidad
15. El juego como recurso didáctico
16. Actividades complementarias
17. Orientaciones sobre contenidos específicos
    La transversalidad
    La improvisación
    El gesto gráfico. Percepción y expresión
    La observación en la percepción visual y artística
    El proceso de elaboración
18. Bibliografía general

SEMINARIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

DECRETO 46/1993, de 26 de marzo, del currículo de la Educación Primaria (BOC, Núm. 44, Viernes 9 de Abril de 1993)

Secuencia de los objetivos y contenidos por ciclos

Contenidos

2. La imagen y la forma
   - El museo, otra educación
   - La utilización didáctica de los museos
   - La historia de los museos
   - Museos y exposiciones
2. La elaboración de composiciones plásticas e imágenes. Técnica de máscara
19. La composición plástica y visual: elementos formales
20. Arte y cultura

Criterios de evaluación por ciclos

Evaluación

Orientaciones específicas

1. Materiales y recursos
2. Espacios y tiempos: aula-taller
3. Organización del aula: agrupamientos
4. Papel del profesor y del alumno
5. La colaboración con los alumnos del taller artístico
6. Relación con otras áreas: interdisciplinariedad
7. Organización de los contenidos
8. El desarrollo evolutivo y del gesto gráfico y las etapas del sistema educativo
9. Desarrollo de un taller de expresión Plástica: aspectos metodológicos
10. Relación entre los contenidos: globalidad
11. El juego como recurso didáctico
12. Actividades complementarias
13. Orientaciones sobre contenidos específicos
    - La transversalidad
    - La improvisación
    - El gesto gráfico. Percepción y expresión
    - La observación en la percepción visual y artística
    - El proceso de elaboración
14. Bibliografía general