

Estrategias para el desarrollo gráfico y visual en educación infantil

Paloma Palau Pellicer
M.^a Carmen Pellicer España

Col·lecció Sapientia, núm. 115

ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO GRÁFICO Y VISUAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

Paloma Palau Pellicer
M.^a Carmen Pellicer España

GRAU EN MESTRE/A D'EDUCACIÓ INFANTIL

■ Codi d'assignatura MI1024

Edita: Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions
Campus del Riu Sec. Edifici Rectorat i Serveis Centrals. 12071 Castelló de la Plana
<http://www.tenda.uji.es> e-mail: publicacions@uji.es

Col·lecció Sapientia 115
www.sapientia.uji.es
Primera edició, 2017

ISBN: 978-84-16546-49-7
DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia115>



Publicacions de la Universitat Jaume I és una editorial membre de l'UNE, cosa que en garanteix la difusió de les obres en els àmbits nacional i internacional.
www.une.es



Reconeixement-CompartirIgual
CC BY-SA

Aquest text està subjecte a una llicència Reconeixement-CompartirIgual de Creative Commons, que permet copiar, distribuir i comunicar públicament l'obra sempre que s'especifiqui l'autoria i el nom de la publicació fins i tot amb objectius comercials i també permet crear obres derivades, sempre que siguin distribuïdes amb aquesta mateixa llicència.

<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/legalcode>

Aquest llibre, de contingut científic, ha estat avaluat per persones expertes externes a la Universitat Jaume I, mitjançant el mètode denominat revisió per iguals, doble cec.

ÍNDICE GENERAL

Introducción	7
Tema 1. Fundamentos	11
Introducción	13
Estado de la cuestión	13
Currículo oficial de Educación Infantil	17
Primer ciclo	18
Segundo ciclo	19
Educación artística y visual en el grado en Maestro y Maestra de Educación Infantil	21
Objetivos	22
Competencias	23
Contenidos	24
Metodología	25
Fundamentos y capacidades del proceso creativo	26
Capacidad de saber hacer	27
Capacidad perceptiva	29
Bibliografía recomendada	31
Tema 2. La imagen como lenguaje	33
Introducción	35
Percepción	35
Diferenciación entre figura y fondo	37
Elementos morfológicos de la imagen	38
Elementos de sintaxis de la imagen	41
Imagen mediática e infancia	48
Propuesta de lectura de imágenes	51
Primer ciclo de Educación Infantil	51

Segundo ciclo de Educación Infantil	52
Bibliografía recomendada	55
Tema 3. El desarrollo gráfico infantil	57
Introducción	59
Percepción infantil y adquisición del lenguaje plástico	59
Sistema nervioso y lateralidad	60
El desarrollo motor	61
Las estrategias gráficas (J. J. Jové, 1994)	62
Evolución gráfica	65
Primer ciclo de Educación Infantil	66
Segundo ciclo de Educación Infantil	72
Bibliografía recomendada	81
ANEXO	83
Orientaciones didácticas para el docente	85
Propuestas prácticas	87
Evaluación	91
Bibliografía complementaria	93

Introducción

El enfoque de la educación artística y visual actual incluye, tanto la adquisición de competencias y conocimientos en la realización de la obra plástica, como saber ver, valorar, apreciar y comprender las obras de los demás, el patrimonio artístico, el entorno y toda la diversidad que ofrece la cultura visual. El siguiente trabajo se ha realizado con la intención de proporcionar a los futuros maestros y maestras de Educación Infantil contenidos y metodologías desde esta perspectiva.

El primer tema se centra en el marco teórico de estudios sobre la educación artística y visual, basado en una selección de autores cuyos enfoques tratan temas sobre esta en infantil. Al mismo tiempo se analiza el currículo escolar, especialmente, las referencias a la educación plástica y visual y cómo se organizan estas enseñanzas. También se relacionan las competencias y objetivos de la asignatura que figuran en el plan de estudios con el fin de situar el punto de partida de la acción docente. El segundo tema tiene una orientación perceptiva y visual, en el que se dan pautas para aprender a conocer las imágenes, aprender a interpretarlas y distinguir los contenidos de sus mensajes. Se analizan las experiencias infantiles fuera de la escuela y se proponen formas de trabajar la imagen dentro del aula. Asimismo se introducen una serie de orientaciones didácticas para infantil y pautas para evaluar las competencias adquiridas. Por último, la propuesta, con un enfoque perceptivo/evolutivo, aborda el desarrollo gráfico junto con los aprendizajes necesarios en percepción, los conocimientos elementales sobre la motricidad y las diferentes etapas y estrategias por las que transitan las niñas y los niños. En todos estos apartados se incluyen orientaciones prácticas relacionadas con los contenidos propuestos, incluyendo además material de apoyo.

Los temas están divididos por ámbitos de contenidos pero íntimamente relacionados, pues responden a procesos integrados del desarrollo, siendo difícil distinguir la incidencia de cada uno de ellos por separado. De modo que los aprendizajes se plantean globalmente. Por esta misma razón los objetivos, la metodología, e incluso muchos aspectos de la evaluación están integrados en cada apartado.

Tema 1

Fundamentos

Introducción

En este tema se tratan los fundamentos teóricos generales para sensibilizar al alumnado sobre la importancia de la educación artística y visual. En primer lugar se ofrece una visión general de las investigaciones realizadas y de la variedad de ámbitos implicados. A continuación se analiza el currículo de Educación Infantil, puesto que es la herramienta utilizada para planificar la programación en el aula. Al mismo tiempo se plantea en el grado en Maestro y Maestra de Educación Infantil desde la necesidad de adquirir competencias para desarrollar una docencia que se adecue a las necesidades infantiles.

Estado de la cuestión

La educación artística y visual ha evolucionado en las últimas décadas cualitativa y cuantitativamente. Muchos docentes fueron educados en una corriente académica que favorecía la destreza en el dibujo realista, por medio de la copia de láminas de modo que esta fue la tendencia dominante durante las décadas centrales del siglo xx. En los años sesenta y setenta, autores como Lowenfeld o Stern, apostaron por la expresión libre (la autoexpresión). Dichos conceptos tardaron en abrirse camino entre el profesorado pero al fin se consolidaron, sobre todo en los primeros niveles educativos. Con las tendencias educativas de carácter cognitivo, desarrolladas por Eisner o Gardner, durante los años noventa la educación artística y visual comenzó a articularse de un modo más sistemático. Adquirió el estatus de disciplina y se incorporaron a ella conocimientos artísticos, así como la práctica del taller y la crítica.

En la práctica, ninguno de estos enfoques sustituye al anterior, más bien se solapan o se asumen como más o menos apropiados dependiendo del nivel educativo. En Educación Infantil se sigue utilizando la autoexpresión de forma generalizada. En Primaria, predomina el intento de desarrollar destrezas y habilidades, mientras que en Secundaria parece que se aprecian esfuerzos, por parte de un profesorado especializado, en impartir los aspectos conceptuales de la educación artística y visual. De este modo, diferentes planteamientos educativos, que incluso pueden parecer antagónicos, conviven en el día a día escolar, sin plantear a simple vista ningún problema y bajo un paraguas curricular mucho más avanzado en conceptos educativos y enfoques artísticos. Sin embargo, la importancia dada en el currículo oficial a esta disciplina es ínfima y compleja dada su asignación horaria. Conceptos, saberes y prácticas tan extensos no caben en unos tiempos tan exigüos, por lo que hay que revisar contenidos y asignar prioridades.

Pero, ¿quién decide lo que se mantiene y de lo que es conveniente prescindir? Evidentemente, el responsable del aula, que es quien se enfrenta a estas dificultades. El problema es que en los primeros niveles de enseñanza artística, el profesorado no es especialista en la materia, puesto que no existe la especialidad oficial y tampoco cuenta con ningún especialista de apoyo. Por si esto fuera poco, las diferentes denominaciones que ha sufrido esta materia tampoco contribuyen a aclarar conceptos. Antes era *dibujo*, ahora, se la conoce como *plástica*. Oficialmente ha sido rebautizada más que cualquier otra área educativa: plástica, lenguaje plástico, expresión plástica, educación plástica, expresión plástica y visual, educación artística y visual, cultura visual, etc. No es de extrañar entonces que se persiga cierta seguridad, empezando por el nombre, para que todos estos conceptos educativos se integren y convivan.

Lo cierto es que la investigación en educación artística y visual ha avanzado mucho en estos últimos años. Existen investigaciones sólidas, se conocen mejor los procesos artísticos y se utiliza un lenguaje codificado en el que apoyar los conceptos. Los materiales plásticos se han pluralizado. Con la incorporación de las nuevas tecnologías se ha abierto un campo de posibilidades infinito y estimulante, tanto en la producción como el estudio y análisis. En definitiva, ha habido una apertura hacia otros modos de hacer, ver, comprender y vivir el arte.

En la actualidad, las propuestas se han diversificado. Ahora se trata de estudios culturales de carácter artístico donde se plantean cuestiones relacionadas con el género, la diversidad cultural o las nuevas tecnologías. La cultura visual, según Freedman o F. Hernández, debe ser estudiada como globalizadora de la educación en imagen y objetos del entorno, o como afirma Parsons que la educación debe considerar la importancia de la educación estética.

Todo lo expuesto lleva a considerar la educación artística y visual como muy necesaria porque es muy completa y variada en sus aportaciones educativas, por la creatividad que despierta, tan necesaria en nuestro sistema educativo, y porque contribuye a que el alumnado descubra sus propias capacidades y su potencial artístico. Posiblemente sea la primera toma de contacto de los alumnos y alumnas con el arte y por ello se le debe dar la importancia que merece: permitirle explorar posibilidades, descubrir potencialidades, emocionarse con los resultados, vibrar con la ejecución, evaluar el proceso, mejorar el resultado e implicarse en su entorno. Sin olvidar, además, la contribución a los elementos transversales del currículo.

Respecto al dibujo infantil hay que señalar que ha sido objeto de investigación desde el siglo XIX a partir de diversas áreas de conocimiento. En el ámbito de la psicología, la historia, el arte o la pedagogía hay aportaciones importantes que permiten conocer cómo se produce el desarrollo gráfico, cuáles son los elementos que lo componen, qué influencias le afectan, etc. Son referencia ineludible, autores clásicos, que han abordado el tema desde la filosofía como Luquet o psicólogos como Arnheim, Goodenough, Koppitz, Piaget, Vigotsky, Wallon e historiadores como Gombrich. Todos han publicado sus trabajos a partir de finales del siglo XIX

y durante el siglo xx. Sobre el tema de este trabajo hay que destacar, por ser hoy referentes, las aportaciones de Calmy, Jové, Kellogg, Lowenfeld, o Lurçat, sobre el desarrollo gráfico infantil. La consideración de los dibujos infantiles como lenguaje, de Martínez, y la gran relevancia que ha adquirido el estudio de los medios y su influencia en el desarrollo cognitivo y artístico de la infancia, entre los que destacamos a De Andrés Tripero y Aparici y García Matilla por sus aportaciones directas al ámbito de este estudio.

En la tabla siguiente se relacionan los autores cuyas contribuciones indican el interés y la relevancia que el tema ha suscitado durante el siglo xx. Los criterios para su selección han sido los que presentan planteamientos más orientados al enfoque del presente documento.

<i>Orientación o formación</i>	<i>Enfoque</i>	<i>Selección de autores y autoras</i>
Pedagógica	Se estudia el dibujo infantil para adecuar la acción educativa a las características infantiles.	I. Cabanellas T. de Andrés Tripero E. W. Eisner E. Estrada Díez H. Gardner J. J. Jové V. Lowenfeld R. Marín-Viadel A. Stern
Evolutiva	El desarrollo gráfico evoluciona con la edad, la capacidad perceptiva, la madurez intelectual y el control motriz.	T. de Andrés Tripero J. J. Jové V. Lowenfeld G. H. Luquet J. Piaget H. Wallon
Neuromotora	Movimiento real. El desarrollo motriz se relaciona directamente con los grafismos.	G. Calmy J. J. Jové L. Lurçat R. Rigal
Perceptiva	La percepción visual. Se estudia la forma en las grafías infantiles.	R. Arnheim D. Dondis H. Gardner J. J. Jové R. Kellogg L. M. Martínez García E. Wurpillot
Semiótica	El dibujo infantil como lenguaje.	R. Marín-Viadel L. M. Martínez García L. Vigotsky
Mediática	Se estudian de los medios de comunicación. Imágenes, estructura, contenido e influencias. Propuestas de lectura e interpretación de imágenes.	M. Acaso R. Aparici y A. García Matilla T. de Andrés Tripero P. del Río, M. Álvarez y M. del Río R. Marín-Viadel J. Roldán L. Vilches

Artística/estética	Las creaciones infantiles como representaciones artísticas. Comprensión de las artes visuales y su componente estético.	I. Aguirre R. Arnheim S. K. Freedman H. Gardner R. Kellogg R. Marín-Viadel M. J. Parsons J. Roldán
--------------------	--	---

Tabla 1. Relación de autoras y autores relevantes en el ámbito del presente estudio.
Elaborada por P. Palau y C. Pellicer

El modelo educativo que sustenta este proyecto es neuromotor, evolutivo y perceptivo del cual se deriva la metodología planteada para una acción didáctica. Se trata de conocer y respetar los ritmos innatos del desarrollo perceptivo/gráfico infantil para poder ayudar en la evolución de un aprendizaje sostenido, con autonomía y criterios propios. Las propuestas de acción no contemplan actividades cerradas, más bien son orientaciones para crear un clima de confianza en uno mismo, de respeto a las capacidades individuales y de apoyo por parte del docente para mitigar los miedos de afrontar nuevos retos. Se trata de ayudar a evolucionar a cada cual a su ritmo. La estrategia básica para obtener este clima de confianza es una estrategia de rodeo, indirecta; ante un error o un atasco creativo hay que propiciar la reflexión y el análisis sobre la acción realizada, la consecuencia de una acción puede cambiar si se modifica algo de dicha acción. Este planteamiento implica que el o la docente posea una formación amplia y que sea capaz de realizar también sus propias reflexiones.

Currículo oficial de Educación Infantil

Ante la propuesta de un currículo innovador y creativo se plantea que hay múltiples interpretaciones en su aplicación. No se trata de diferencias en la ejecución de una propuesta concreta, puesto que siendo una práctica distinta, muy bien puede servir para alcanzar el mismo objetivo. Más bien, la cuestión fundamental es la variedad de contradicciones existentes en la interpretación de los conceptos que sustentan la esencia del currículo y que están provocadas por las vivencias y el bagaje académico. Así pues, sería oportuno reflexionar al respecto de estas interpretaciones.

La Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) es la ley que recoge los principios pedagógicos de las principales etapas. Pero en su redacción no se parte de cero, se plantea como una modificación de la ley anterior, la Ley orgánica de educación (LOE), que en lo que se refiere a los dos ciclos de educación infantil:

Los principios generales de la etapa (artículo 12).

Los objetivos generales de la etapa (artículo 13).
La ordenación y los principios pedagógicos (artículo 14).
Oferta de plazas y gratuidad (artículo 15).

De modo que en Educación Infantil no se ha modificado el currículo y continúan en vigor las áreas, objetivos, contenidos, criterios de evaluación y competencias básicas de la ley anterior. Así pues, la LOMCE ordena la etapa en dos ciclos:

El primero desde el nacimiento hasta los tres años y el segundo desde los tres a los seis años.

La Educación Infantil tiene carácter voluntario y solo el segundo ciclo de esta etapa educativa será gratuito.

La Educación Infantil tiene como finalidad la de contribuir al desarrollo. En ambos ciclos se atenderá al desarrollo del movimiento y de los hábitos de control corporal, a la comunicación y representación por medio de los diferentes lenguajes.

Primer ciclo

La Educación Infantil de primer ciclo contribuirá a desarrollar en las niñas y niños las capacidades que les permitan:

- a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales
- d) Desarrollar sus capacidades afectivas.
- e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectoescritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.
- h) Descubrir la existencia de dos lenguas en contacto en el ámbito de la Comunitat Valenciana.
- i) Descubrir las tecnologías de la información y comunicación.

La evaluación será global, continua y formativa. Se fomenta la autonomía pedagógica. Las programaciones didácticas, proyectos de trabajo, unidades didácticas, etc., comprenderán los contenidos de las distintas áreas. Se desarrollan a través de unidades globalizadas y respetan los ritmos de juego, trabajo y descanso de niñas y niños.

El primer ciclo de Educación Infantil no es de enseñanza obligatoria. Contiene tres áreas:

1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.
2. El medio físico, natural, social y cultural.
3. Lenguajes: comunicación y representación.

Tanto en la introducción como en las dos primeras áreas se hace referencia a la educación artística y visual de forma implícita, mientras que la tercera es explícita y está integrada dentro de «lenguajes». De todos modos, la educación en este ciclo se contempla de forma globalizada y dependerá del profesorado el enfoque y la importancia que se dé a las diferentes áreas. Respecto a la plástica¹ resalta:

[...] La plástica es una forma de representación a través de la cual la niña y el niño pueden expresar lo que va conociendo de su entorno y aquello que surge de su mundo interior. Así pues las diferentes realizaciones plásticas serán resultado de un amplio desarrollo que integra factores biofísicos y sociales y permite que la experiencia social de las niñas y los niños tomen forma a través de los signos simbólicos [...] (Decreto 37/2008: 55015).

En esta línea, siendo la única área que plantea directamente «la plástica» en su conjunto, más de la mitad de los contenidos son para los lenguajes escritos o hablados mientras que el lenguaje audiovisual, el lenguaje plástico, el lenguaje musical y el lenguaje corporal completan el resto.

Segundo ciclo

Respecto al segundo ciclo de Educación Infantil, los enunciados de la introducción y los objetivos son similares a los expuestos para el primer ciclo, así como la organización por áreas y su sistema de evaluación. Es en el desarrollo específico de cada área donde se marcan las diferencias, coordinadas con el primer ciclo y ampliando el nivel de dificultad y complejidad. De nuevo en la introducción y en las dos primeras áreas se hace referencia a la educación artística y visual de forma implícita, mientras que la tercera es explícita. Llama la atención el siguiente párrafo en cuanto al objetivo final de las representaciones gráficas:

[...] Su actividad se hace cada vez más intencionada hasta llegar al final de la etapa en la que sus producciones se acercan a una representación objetiva de la realidad [...] (Decreto 38/2008: 55030).

En ambos ciclos se separa en los enunciados el lenguaje plástico, de la educación artística y visual, y la comunicación mediática se asocia con el lenguaje. Los contenidos del área se agrupan alrededor de los siguientes bloques.

1. Las lenguas y los hablantes.
2. El lenguaje verbal.
3. La lengua como instrumento de aprendizaje.
4. El lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y comunicación.

1. Término en el que se hace referencia a la educación artística.

5. El lenguaje plástico.
6. El lenguaje musical.
7. El lenguaje corporal.

En el bloque 5 se presentan los siguientes contenidos:

- a) El descubrimiento del lenguaje plástico como medio de comunicación y representación.
- b) El conocimiento de los materiales de ductilidad y textura variada.
- c) La aplicación de las técnicas básicas para el lenguaje plástico y la creatividad.
- d) El descubrimiento y la utilización de la gama de los colores primarios y de sus mezclas.
- e) El interés, respeto y valoración de las elaboraciones plásticas propias y de los demás.
- f) El descubrimiento de la diversidad de obras plásticas que se encuentran presentes en el entorno y que el niño y la niña son capaces de reproducir.
- g) El mantenimiento y cuidado de utensilios plásticos básicos que se utilizan para expresar el lenguaje plástico.
- h) El afianzamiento de la motricidad para conseguir el movimiento preciso en la producción plástica.

Criterios de evaluación

De los once criterios de evaluación solo tres hacen referencia al lenguaje plástico, de los cuales el primero es global.

1. Expresarse y comunicarse utilizando medios, materiales y técnicas propias de los diferentes lenguajes artísticos y audiovisuales, mostrando interés por explorar sus posibilidades, por disfrutar con sus producciones y por compartir con los otros las experiencias estéticas y comunicativas.
6. Iniciarse en el uso de los diferentes medios de información y de comunicación sonora, visual y audiovisual y aprender a utilizarlos como medios por desarrollar las habilidades comunicativas y artísticas y por aprender a aprender.
9. Manifestar las experiencias que va viviendo a través del lenguaje plástico, utilizar el material plástico con precisión, cuidar y limpiar el mismo y respetar y disfrutar de las producciones propias y de los demás.

Si reflexionamos sobre qué propone el currículo, parece a simple vista un modelo expresivo en cuanto a la expresión plástica y visual, sobre todo en el primer ciclo. Sin embargo, cuando hace referencia a los medios, al arte y al entorno, el modelo educativo de comprensión crítica se hace presente.

[...] Es el modelo que se acerca más al aprendizaje significativo, ya que está relacionado con el mundo que le rodea y esto les acerca más a la realidad. También es muy importante el aspecto de la comprensión crítica, ya que gracias a esto pueden llegar a entender las imágenes y no sólo las observan. Por lo tanto, es muy importante que

los niños/as no se queden con una imagen superficial, sino que lleguen a comprender su significado y su relación con el entorno, [...] (alumnas de Maestro en Educación Infantil).²

Educación artística y visual en el grado en Maestro y Maestra de Educación Infantil

Atendiendo al propósito de la LOMCE el profesorado de Educación Infantil en la Comunidad Valenciana debe ser capaz de impartir la educación artística y visual entendida como un lenguaje organizado (Martínez, 2004,³ Marín Viadel, 2008 y 2011) y un modelo expresivo (Lowenfeld, 1975)⁴ en cuanto a la expresión plástica y visual, en el primer ciclo, así como del segundo ciclo en el que además se incorporan conceptos sobre la comprensión crítica.

Sin embargo es necesario ir más allá. La necesidad de conocimientos sobre el desarrollo gráfico y perceptivo (Jové, 1994)⁵, así como de las influencias del entorno y los medios (De Andrés Tripero, 2006)⁶ debe ser una prioridad. Unos conocimientos entendidos desde la perspectiva de la aplicación didáctica en la escuela. Conocer cómo se produce el desarrollo gráfico está muy bien, pero ¿para qué? El objetivo es que esos conocimientos sirvan para crear las condiciones adecuadas en la escuela y para seleccionar contenidos inspirados en el momento evolutivo del alumnado, al tiempo que ofrezcan propuestas acordes con las posibilidades infantiles que permitan avanzar a su ritmo.

De modo que para el alumnado de los estudios de maestro o maestra es importante estar bien formados para propiciar cambios de mejora en las escuelas. Con este fin, la docencia de las asignaturas de educación artística y visual de la formación del profesorado en Educación Infantil en la Universitat Jaume I trata:

Que el alumnado consiga un nivel de competencias profesionales sólido que le permita cumplir con las exigencias de su profesión.

Que sea necesario un cambio de actitud general hacia la educación artística así como el papel que esta debe desempeñar en la sociedad y en el sistema educativo. La integración de la educación artística en todos los aspectos de la docencia resulta fundamental.

2. Grupo de trabajo para analizar el currículo sobre educación plástica y visual en la asignatura MI1024A del grado en Maestro y Maestra de Educación Infantil de la Universitat Jaume I: Anna Pallotti, Arantxa Bonet, Celia Pérez, Eunice Rey, Ilenia Hernández y Laura López. Curso 2015/2016.

3. L. M. Martínez García ofrece un estudio riguroso sobre la estructura y el significado de los dibujos. Sobre el espacio y la forma desde un punto de vista semiótico y sobre las características de los símbolos en las representaciones de la primera infancia.

R. Marín Viadel, el investigador más influyente en educación artística y visual actual, recoge múltiples aspectos de la imagen como lenguaje.

4. Es el mayor exponente de la autoexpresión creativa. Considera el aprendizaje centrado en la persona a la que hay que educar potenciando su creatividad, su expresión y comunicación por medio de la educación artística y visual. Para Lowenfeld es más importante el proceso que los resultados.

5. Jové describe el desarrollo gráfico desde una perspectiva cognitivo/constructivista. Incide de forma especial en los procesos perceptivos implicados en el desarrollo gráfico.

6. Para De Andrés Tripero la imagen determina y configura los estilos de pensar y actuar en la infancia en general y, de una manera muy especial, en la educación infantil.

Que la Formación Inicial del Profesorado genere un profesional creativo e informado y que a la vez favorezca estas cualidades en su alumnado.

Que la formación inicial, desde la educación artística, incluya, además, elementos metodológicos para la educación emocional, en valores, en esfuerzo, en compañerismo y en la convivencia.

La labor del docente no es sencilla. Debe actualizar sus conocimientos, reflexionar sobre los cambios culturales que se producen, analizar el contexto y las características del centro en el que va a desarrollar su trabajo, valorar las posibilidades de aprendizaje de su alumnado y adaptar los objetivos educativos.

Si se dispone de recursos necesarios, de conceptos básicos sobre educación artística y se conocen modelos didácticos sencillos es posible planificar y desarrollar numerosas actividades innovadoras en el aula. Lo cierto es que, de manera planificada o no, el profesorado y el alumnado comparten en la escuela experiencias cargadas de significado y valor para el aprendizaje. Además, las escuelas están llenas de vivencias y discursos. Está el discurso oficial, con el lenguaje técnico de la Administración y la gestión de los sistemas educativos. En cambio las vivencias, las experiencias que tienen lugar en las escuelas se comunican y se comparten, son el día a día escolar en el que se construye el aprendizaje, la elaboración de significados, las relaciones con el entorno, etc.

El proceso de enseñanza-aprendizaje cuenta con diversas metodologías y estrategias para poder aplicarse, así como un currículo educativo sobre el que apoyarse. Es un proceso que establece la adquisición de conocimientos con su destino real, mediante la coordinación de sus dos vertientes fundamentales: aprender y enseñar.

Objetivos

Se plantean desde la vinculación de tres procesos de similar importancia: percepción, producción e interpretación crítica según Gardner (2001) y Eisner (1987, 1995 y 2004). Estos tres aspectos son necesarios para que la educación artística y visual actúe como catalizadora ante la actual cultura tecnológica, y de este modo incrementar el sentido crítico y proporcionar una perspectiva intercultural, no homogeneizada, frente a las tendencias globalizadoras actuales. Para poder liberar la práctica educativa, deberíamos mirar el mundo como algo en lo que se puede influir críticamente, que se puede cambiar y que no hay una única forma de ver, percibir e interpretar. Al programar las actividades hay que partir de un carácter abierto, pero habrá que prever con la antelación suficiente los objetivos prioritarios según las características de los niños y las niñas a los que se va a formar, la selección de contenidos, la información inicial que se les va a proporcionar, los materiales más adecuados y las estrategias que se utilizarán durante la práctica.

Los objetivos de la educación artística y visual se han ido extendiendo con el tiempo. Primero fue adquirir destrezas, luego expresar libremente y posteriormente, además de hacer, aprender a ver. Por último, conocer el entorno de la imagen, siempre inmersa en una cultura mediática con sus virtudes y defectos. Una persona educada artísticamente debe estar capacitada para crear imágenes de calidad estética, comunicar ideas y comprender en un sentido amplio, las obras y las ideas de los demás. Para ello la educación artística y visual debe educar para:

Aprender a aprender

Desarrollar la capacidad de apreciar, analizar e interpretar imágenes, identificar el valor estético y desarrollar la sensibilidad y el criterio individual.

Conocer el lenguaje de la imagen, los recursos y los elementos plásticos para poder realizar cualquier obra con decisiones razonadas sobre los elementos formales que se deban organizar así como los procedimientos idóneos.

Adquirir habilidades técnicas con la materia y sus herramientas, manipular y experimentar, alcanzar el control manual y el máximo grado de coordinación óculo/manual, dentro de un contexto de mucho más alcance que la mera obtención de habilidades.

Aprender a interpretar la realidad. Conocer y aprender a valorar las imágenes de diferentes culturas mediante el fomento de las actitudes de respeto.

Estos objetivos, que constituyen la meta en la vertiente de aprender a aprender, se complementan con las competencias que se deben adquirir para aprender a enseñar.

En los capítulos II y III se desarrollan los contenidos orientados a los siguientes aprendizajes:

Conocer la imagen como otro lenguaje.

Conocer la imagen en un sentido amplio con sus significados, influencias y medios.

Conocer los procesos de percepción y expresión en las primeras etapas infantiles.

Ayudar a comprender las creaciones infantiles.

Crear estrategias de autoaprendizaje que ayuden a fomentar actitudes críticas y respuestas creativas.

Fomentar la creatividad.

Competencias

El estudiantado universitario tiene que asumir y dirigir su propio aprendizaje para que este se convierta en un proceso permanente. Las competencias generales que se adquieren con la práctica y la comprensión del arte, se extienden a todas las áreas de conocimiento y de la vida, como ocurre, también, en otras materias del currículo. De modo que, competencias como el manejo de información, el manejo de situaciones, la convivencia y la vida en sociedad, son reforzadas con la educación artística y visual. Son también competencias generales en la Educación Infantil las que se relacionan a continuación y que se adquieren en gran medida por

medio de esta disciplina: creatividad, toma de decisiones, capacidad de análisis y síntesis, razonamiento crítico, aprendizaje autónomo, adaptación a nuevas situaciones, trabajo en equipo, motivación por la calidad, comunicación oral y escrita con vocabulario específico, etc. Además de las competencias específicas como apuntábamos antes de aprender a aprender, la educación artística y visual para la escuela debe aspirar a aprender a enseñar. El alumnado que se prepara para ejercer su función docente tiene que poseer conocimientos amplios de aquello que va a enseñar. De tal modo que el docente sea competente en:

- Ser capaz de crear ambientes propicios para la creación artística en el aula.
- Seleccionar, programar, aplicar y evaluar el aprendizaje artístico en la Educación Infantil.
- Conocer las manifestaciones del lenguaje plástico infantil y su desarrollo evolutivo.
- Conocer la metodología y los recursos apropiados que deben utilizarse en los procesos de enseñanza/aprendizaje de la educación plástica y visual en la educación infantil.
- Fomentar el enriquecimiento de las percepciones visuales y táctiles infantiles incluyendo la observación, distinción, relación, selección, juicio, interpretación, análisis y síntesis vinculados a estas.
- Conocer las diferentes concepciones y teorías sobre el dibujo infantil, así como apreciarlo y valorarlo.
- Ser capaz de crear, seleccionar y evaluar materiales curriculares destinados a promover el aprendizaje a través de actividades, con sentido, para el alumnado de estas edades.
- Promover procesos de empatía, desarrollando la sensibilidad y la capacidad de comprensión hacia la expresión plástica y visual ajena.
- Potenciar la valoración personal y los vínculos afectivos de los alumnos y alumnas con la experiencia artística.
- Ser capaz de diseñar, aplicar y evaluar actividades que fomenten la creatividad infantil.
- Saber reflexionar críticamente sobre su propia acción docente.

Contenidos

La percepción de la imagen, el desarrollo gráfico y la expresión artística durante la etapa de Educación Infantil son básicos en el desarrollo integral de la infancia. Por ello se plantean y desarrollan un conjunto de conocimientos muy importantes para los y las futuros docentes de Educación Infantil, tanto para sí mismos como para la proyección en la escuela de los conocimientos adquiridos. Así pues, consideramos especialmente relevantes que los contenidos teóricos y las actividades prácticas estén orientadas a aprender a interpretar los procesos perceptivos y expresivos en las primeras etapas infantiles. Para que además de fomentar la creatividad y valorar con criterio las creaciones infantiles, sean capaces de crear estrategias de autoaprendizaje que promuevan actitudes críticas razonadas.

Es indudable la importancia que estos conocimientos pueden tener en los y las futuros docentes de Educación Infantil. En esta edad inicial es cuando podemos comenzar a educar el gusto y a establecer un criterio que fomente la reflexión sobre el mundo visual y artístico, así como enseñarles a utilizar estos conocimientos en otros ámbitos vitales y educativos.

Por ello se concretan en los aprendizajes siguientes:

1. En el lenguaje visual dentro de la Educación Infantil hay que conocer los fundamentos de expresión plástica y visual del currículo de esta etapa, así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.
2. En la comprensión de los valores educativos y los elementos de la expresión plástica así como en la promoción de la sensibilidad relativa a la expresión y a la creación artística.
3. En el conocimiento del entorno cultural y artístico, los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas.
4. En los recursos didácticos y materiales en la expresión plástica. Elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión artística, las habilidades motrices para el desarrollo gráfico, el dibujo y la creatividad.

En los capítulos II y III se desarrollan los contenidos específicos de:

Alfabetización y bases de la cultura visual. Sintaxis de la imagen y elementos configurativos.

Las influencias del entorno cultural y artístico. Educación de la mirada y análisis de productos visuales infantiles.

La percepción visual y el desarrollo gráfico de cero a seis años. Posibilidades expresivas y comunicativas en la etapa infantil.

Metodología

El modelo educativo que sustenta este proyecto es neuromotor, evolutivo y perceptivo y de él se deriva la metodología planteada para una acción didáctica. Por ello la metodología se adecuará a las características del alumnado y se optará por un sistema que sea coherente con sus conocimientos artísticos y se adecue a sus modelos de creación e investigación artística. Para ello se aprovecharán dichos conocimientos y modelos de indagación con el fin de evolucionar con autonomía y criterios propios. Esta se llevará a cabo a partir de una experimentación individual relacionada con las competencias generales y específicas. Desde un enfoque posmoderno de la educación se trabajará de manera colaborativa en contextos de aprendizaje para la educación artística y visual. Las actividades y trabajos que se deberán llevar a cabo a lo largo de la asignatura abarcarán aspectos de documentación, estudio, investigación, experimentación y reflexión crítica. La organización estará basada en la interacción constante entre teoría y práctica, e investigaciones inherentes a la especialidad a realizar dentro y fuera del aula con todo el grupo o con grupos reducidos. El desarrollo de las actividades requerirá

por parte del alumnado la dedicación de trabajo no presencial, de acuerdo con la envergadura del proyecto a realizar y según se acuerde con el profesorado de la asignatura. Igualmente, en las horas estimadas para esta actividad, podrá considerarse la dedicación de las sesiones oportunas para la exposición y debate de los proyectos.

Fundamentos y capacidades del proceso creativo

Cuando el ser humano se relaciona con los demás, capta antes la actitud que las palabras, y si las palabras no son coherentes con la actitud parecen falsas. Esto mismo ocurre con una representación visual, si el medio expresivo de la imagen, o sea la técnica y el procedimiento de elaboración del producto no es coherente con su mensaje expresivo lo percibimos como falso, no es una obra auténtica y redonda. Todas las formas visuales tienen cierto carácter expresivo, es decir, poseen cualidades fisionómicas. El impacto y la importancia que produce una imagen está en el tipo de sentimiento que genera (Arnheim, 1993), la expresión es el contenido más importante de la percepción, ya que lo primero que se percibe es el carácter expresivo de las figuras.

Desde edades muy tempranas, se percibe mucho antes el lenguaje corporal y expresivo que las palabras y su significado, de modo que se aprende antes el lenguaje de las actitudes y el contenido expresivo. Sin embargo, si la expresividad de la imagen es importante, hay que tener en cuenta que, para experimentarla, es necesario haber aprendido a ver adecuadamente y tener habilidades técnicas para expresarse con un mínimo de libertad. Estas praxis son necesarias para que el contenido expresivo no tenga limitaciones o, al menos, solo aquellas que impone, por su propio carácter, el material utilizado como vehículo.

Nuevamente, haciendo referencia a Eisner (1995), señalamos las cuatro habilidades básicas que pueden incidir de forma determinante en la producción plástica:

Habilidad en el tratamiento del material.

Habilidad en la percepción de relaciones cualitativas entre las formas observadas en el entorno y entre las formas o representaciones mentales.

Habilidad en inventar formas que satisfagan a uno mismo dentro de las posibilidades del material con el que se trabaja.

Habilidad en la creación de orden espacial, orden estético y capacidad expresiva.

La obra artística se convierte así en un objeto o manifestación pública de modo que alguien transforma una idea privada en una serie de cualidades que pueden experimentar los demás.

Para que esta transmisión pueda realizarse es imprescindible un soporte físico representado por las cualidades, características y potenciales de uno o varios materiales concretos. Cuando decidimos utilizar un material concreto para representar la producción plástica se está ante una alternativa importante, se elige,

y esto es una decisión que afecta profundamente al resultado final de cualquier obra.

Estas habilidades expuestas entran en contacto entre sí de tal modo que se relacionan a continuación dentro de dos ámbitos amplios tales como:

Capacidad de saber hacer. Habilidad en el tratamiento del material y en inventar formas que satisfagan a uno mismo dentro de las posibilidades de la materia con la que se trabaja.

Capacidad perceptiva. Habilidad en la percepción de relaciones cualitativas entre las formas observadas en el entorno y entre las formas o representaciones mentales junto con la creación de orden espacial, orden estético y capacidad expresiva.

Capacidad de saber hacer

El material, su naturaleza, contribuye de forma significativa al producto final. Cada material tiene su propio carácter, tanto visual como táctil, es el soporte físico que convierte en algo tangible y real a la obra, es lo que la va a contener. La interdependencia entre material y forma son los parámetros de la obra terminada o realizada. Por otra parte, el material que se utilice tiene necesidad de habilidades concretas respecto a él. El material no es un agente pasivo que espera al artista para mostrar la obra sin más. Cada material presenta características concretas que establecen también limitaciones respecto a qué formas pueden realizarse y cuáles no. Respecto a cómo pueden realizarse, qué habilidades se requieren para controlar la materia y que esta no se convierta en un obstáculo sino en un vehículo.

Los recursos de los materiales son limitados, las formas que pueden conseguirse con vidrio, plásticos u otros materiales son imposibles con arcillas o madera. El modo de utilizar un mismo instrumento es diferente según la materia que se manipule. Por ejemplo, la manera de sujetar el pincel es distinta según se pinte al óleo, a la acuarela o para aplicar los esmaltes cerámicos. Una persona hábil con un material puede ser torpe con otro. De modo que cada material establece límites distintos a la obra y requiere a su vez habilidades diferentes. Es evidente que el material afecta al producto y proporciona su propio carácter, y también establece sus propias normas y demandas técnicas a quien lo utiliza. De modo que la materia es importante en la producción plástica. Es imprescindible desarrollar cierto control sobre ella, ya que si no se domina no es posible esperar que se convierta en un medio expresivo, sino en un impedimento, una barrera difícil de superar.

Para manejar adecuadamente un determinado material será necesario adquirir habilidad en las herramientas para trabajar con él. Cada herramienta precisa de un proceso de aprendizaje discursivo y se hace necesario automatizar algunas destrezas para convertirlo en las praxis que van a servir como medio para canalizar la expresión, es una condición que no puede eludirse. Ahora bien, estas condiciones no son suficientes. La expresión artística no es utilizar solo los materiales de forma

adecuada técnicamente. Debe existir cierta coherencia entre la intención expresiva y las posibilidades materiales. El conocimiento del material, incluso para cambiar sus expectativas y combinar con otros materiales, precisa de un conocimiento previo de sus características intrínsecas.

En la representación del mundo visual siempre ha existido la voluntad de cambiar las limitaciones inherentes a la materia, al medio, para obtener resultados expresivos que sobrepasen los límites del soporte expresivo. ¿No es acaso la obtención de la tercera dimensión un logro que supera los límites del soporte plano? La capacidad de crear ilusiones es realmente una proeza, la representación del mundo visual, en sus tres vertientes. El manejo del material, la percepción consciente de las incidencias en el acto de crear y el sentido de la unidad global de la obra, constituyen una capacidad humana que refleja un modo de inteligencia cualitativa, como confirman los estudios de Dewey (2008). Las cuatro capacidades, descritas anteriormente a modo de habilidades e integradas en un todo, son las que, juntas, conforman la capacidad para inventar formas, hallar estructuras o códigos y a través de estos expresar las propias ideas en la obra plástica.

A medida que se trabaja con el material se aumenta la experiencia, se inventa y se aprende a utilizar una serie de técnicas; de este modo se podrá plasmar la expresión creativa con más facilidad. Se trata de familiarizarse con los materiales básicos, pero sin recetas, despertando la necesidad de experimentar para que cada uno adopte su propia forma de trabajar con los medios a su alcance. La práctica, la adquisición de oficio, desarrolla una sensibilidad especial a la hora de tratar la materia. Desde el material, el artista se proyecta hacia fuera de tal modo que se puede pensar que la expresión y la producción creativa empiezan en el momento en que se elige un soporte, una técnica adecuada o un procedimiento propio.

El contacto directo con la materia y su elaboración hace que se tome conciencia de sus posibilidades y limitaciones. Los conocimientos técnicos directos proporcionarán horizontes más amplios en las habilidades de ejecución, así como la seguridad que permitirá manifestar mejor la personalidad creativa. Hay que señalar que cada técnica, cada procedimiento, tiene una manera peculiar de expresión; sería un error si con un procedimiento se quiere imitar a otro. Todos tienen sus cualidades, todos son interesantes, si con ellos se adquiere cierta práctica y no se intenta esconder su carácter.

Del mismo modo que cada procedimiento requiere un soporte, cada técnica proporciona una serie de cualidades visuales en las que interviene. Todos ellos cumplen unas condiciones particulares; puede ser muy absorbente o poco; flexible o rígido; puede utilizarse directamente o necesitar preparación. Incluso hay ocasiones en las que el soporte puede ser la obra plástica representada. Esto que parece poco habitual en las representaciones planas es, sin embargo, lo que suele ocurrir en las obras con volumen. El material con el que está hecha la obra es continente y contenido, siendo, en realidad, el espacio lo que actúa de soporte.

Capacidad perceptiva

Cuando ya se tiene cierto control sobre el material, este se convierte en vehículo plástico de expresión. Es entonces cuando percibimos sus cualidades, puesto que surgen a medida que se trabaja con un material: apreciamos formas visuales y sensibles que surgen del propio material. Sin embargo, esta es una capacidad diferente a la del manejo instrumental. Aunque ambas están relacionadas, no es lo mismo habilidad técnica que habilidad perceptiva.

Ver, no solo mirar, es otro factor que afecta a la producción de formas visuales. Cuando la sensibilidad visual se desarrolla, se pueden utilizar datos adquiridos a través de estas percepciones como fuentes propias para la producción visual. Ver significa traspasar la superficie para descubrir significados ocultos. De modo que la capacidad de percibir estos significados se convierte en el núcleo en torno al cual se construye la forma visual.

La capacidad de organizar las formas visuales con el objetivo de conseguir una cohesión globalizadora de la obra representa un problema importante. Al crear una obra plástica hay que prestar atención a las relaciones que se establecen entre las formas visuales. Cuando se estudia la cantidad de cualidades que existen en una obra visual y la cantidad de relaciones, se puede apreciar lo complejo que es llegar a reunir las cuatro capacidades citadas anteriormente. Hay que prestar atención al color, a la forma, a la textura, al espacio, etc., como cualidades tangibles. Pero además hay que tener en cuenta los factores visuales y perceptivos. La persona que ha aprendido a percibir todas estas relaciones es capaz de reunir las y detectarlas de forma casi inmediata y también de tomar decisiones al respecto.

Se puede aprender a percibir de un modo selectivo, y es función del profesorado potenciar en el alumnado la percepción de cualidades de la obra que está realizando. De modo que el desarrollo artístico no puede ser una consecuencia automática del desarrollo en general. Hay muchos factores que pueden ser aprendidos sin necesidad de inmiscuirse en las características personales y expresivas de cada uno. Todo aquel que esté en disposición de hacerlo tendrá que aprender a descentralizar su visión, a evitar las soluciones locales, a superar las constancias visuales, a percibir sutilezas, a construir imágenes mentales y a representar estos conceptos con materiales. Son capacidades muy complejas que la educación tiene la responsabilidad de desarrollar.

Capacidad de juicio crítico

Estas capacidades descritas son esencialmente productivas, pero el aprendizaje artístico tiene también una vertiente de consumo y en este aspecto se pueden desarrollar capacidades críticas de comprensión, juicio y sentimiento que revierte a su vez en el producto plástico. Cuando se contempla una obra, esta provoca algo en nuestro interior. En el aprendizaje de saber ver, el primer paso sería definir cuál es

la sensación o sentimiento que produce dicha contemplación. Al analizar la obra no hay que olvidar que realizamos dicho análisis para aumentar la percepción que se tiene de ella.

Juicio sobre el material

Se hace referencia al material como un todo que incluye cualquier tipo de soportes, formatos, materia física o mediática. Al analizar el material, se considera que el conocimiento de la técnica es un aspecto de la obra muy importante. En el arte contemporáneo, cabe añadir que el material suele estar relacionado con el significado que el artista quiere imprimir a su obra. Para comprender mejor la función del material en la obra se pueden plantear cuestiones como:

- ¿De qué forma afecta el material a la obra o a la forma que esta adopta?
- ¿Cómo cambiaría la obra si estuviera realizada con otro material?

Estas preguntas plantean la posibilidad de las limitaciones materiales y la necesidad de conocerlos, tanto cuando se aprecia una obra como cuando se elige la materia para producirla.

Juicio sobre el significado

El análisis se plantea en función del significado. La utilización de símbolos es muy habitual en el arte de todos los tiempos. Con la experiencia se aprende a reconocerlos y a decodificarlos. El tema de la obra está relacionado con la dimensión simbólica y una vez se comprende el tema es relativamente sencillo darle sentido simbólico.

Juicio sobre el contexto

Queda otro factor muy influyente en el gusto estético: el contexto. Cómo se inserta una obra en su contexto o cómo se desvía de él. Comprender el contexto de una obra significa tener un bagaje cultural como fondo. Historia, sociología y tecnología están implicadas en el contexto de una obra. Es un análisis de cierta altura que resulta complejo resumir y que está en relación con los conocimientos que tiene cada persona. Si vemos todos los factores que se pueden aprender respecto a la expresión creativa y a la valoración de las obras, es fácil concluir que el desarrollo artístico no se realiza por sí solo, que hay muchos aspectos que se pueden aprender y que el gusto estético se vería altamente beneficiado por estas experiencias.

Juicio sobre el ambiente y el espacio

Independientemente del currículo y por muy adecuado que este sea, hay factores que pueden influir sobre él, para bien o para mal, de forma determinante: se trata del ambiente en el que se realiza la actividad y el profesorado. Para la mayoría, aquello que sucede en su clase de plástica es muy importante. El aula es el vehículo desde donde se ofrecen las oportunidades de una educación formal artística, son los participantes básicos en un proyecto educativo. Su percepción real es fundamental puesto que para llevar a cabo con éxito un programa debe sentirse como propio.

El ambiente o clima de una clase no consiste únicamente en contar con medios y espacios adecuados, estos por sí solos no proporcionan un ambiente creativo. Los espacios deben adaptarse a las necesidades, a las técnicas, a los modos y a los procedimientos utilizados en cada momento de trabajo, y deben facilitar el proceso sin convertirse en un obstáculo. Por otra parte, la organización de los materiales también necesita mucha atención. El material y el aula son motivadores cuando se presentan de un modo atractivo. Ni demasiado limpios y ordenados, ni demasiado sucios y desordenados, ambos extremos inhiben la creatividad. Hay que encontrar el equilibrio, ese punto intermedio para trabajar sin temor y comodidad. Responsabilizar del mantenimiento de los materiales en condiciones adecuadas puede ser muy beneficioso para todos y es algo que se puede conseguir a cualquier edad.

Respecto a la presión del tiempo, es evidente que poco se puede hacer al respecto. Crear con un horario fijo no debería ser la norma. Un trabajo reflexionado, planeado y producido necesita contar con horarios flexibles para que se puedan afrontar innovaciones sin temor a perder el tiempo, a tener que empezar de nuevo. Por ello, pensamos que hay que valorar los intentos frustrados, el proceso de un trabajo y las expectativas que presente, aunque al final la obra no esté completamente acabada.

Bibliografía recomendada

ARNHEIM, R. (1993): *Consideraciones sobre la educación artística*, Barcelona: Paidós.

Decreto 37/2008, de 28 marzo, por el que se establecen los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana (currículo de la Educación Infantil, primer ciclo) (DOCV núm. 5734).

Decreto 38/2008, de 28 de marzo, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana (currículo de la Educación Infantil, segundo ciclo) (DOCV núm. 5734).

DEWEY, J. (2008): *El arte como experiencia*, Barcelona: Paidós.

- EISNER, E. W. (1995): *Educación la visión artística*, Barcelona: Paidós.
- FREEDMAN, S. K. (2006): *La cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*, Barcelona: Octaedro.
- GARDNER, H. (2000): *La educación artística de la mente y el conocimiento de las disciplinas*, Barcelona: Paidós.
- HERNÁNDEZ, F. (2010): *Educación y cultura visual*, Madrid: Octaedro.
- Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (BOE núm. 295, 10.12.2013).
- MARÍN VIADEL, R. (2011): *Infancia, mercado y educación artística*, Málaga: Aljibe.
- MARTÍNEZ GARCÍA, L. M. (2004): *Arte y símbolo en la infancia. Un cambio de mirada*, Barcelona: Octaedro.
- ROLDÁN, J., y R. MARÍN VIADEL (2009): *Metodologías artísticas de investigación en educación*, Málaga: Aljibe.

Tema 2

La imagen como lenguaje

Introducción

Desde el siglo xx, la cultura visual, sobre todo la imagen digital, se ha extendido a multitud de objetos e imágenes que se presentan con envoltorios estéticos muy variados y dispuestos para el consumo. Es natural que la educación artística y visual aborde esta infiltración de la imagen en todos sus ámbitos desde diferentes perspectivas para conocerla en sus vertientes artísticas o sociales, practicar su análisis, producción y aplicación. En definitiva, comprenderla, valorarla y disfrutarla con una visión crítica.

En esta ocasión se hace referencia a los elementos del lenguaje visual y artístico. Se trata de comprender el léxico básico, propio del lenguaje visual y su significado conceptual. Aprender a codificar y decodificar los mensajes visuales de modo que se puedan analizar e interpretar las imágenes. Aprender a distinguir sus particularidades y expresarlas verbalmente, con precisión y con vocabulario específico. Aprender a transferir estas competencias a las producciones artísticas propias empleando sus recursos.

Con el conocimiento de los recursos y convenciones de los lenguajes artísticos se aprende a interpretar y apreciar todo tipo de imágenes; es una parte del conocimiento imprescindible para la educación artística y visual en su conjunto. Así, el aprendizaje que se alcanza está relacionado con el conocimiento de la imagen, la elaboración con los recursos presentados y la realización de lectura de imágenes. En la vertiente escolar se adaptarán estas técnicas a las características infantiles.

Percepción

Conocer el proceso perceptivo es fundamental, es la operación mental que permite captar el mundo exterior desde el comienzo de la vida. La percepción es fundamental en la práctica visual. Es el proceso cerebral con el que se capta la información, se reelabora en nuestro interior y, en el proceso de salida, se convierte en un medio propio de expresión y comunicación. Somos a la vez receptores y emisores. El aprendizaje perceptivo está presente en todos los ámbitos y muy especialmente en esta área de conocimiento que aborda el proceso desde lo sensible hasta lo crítico. Al incidir en el proceso perceptivo se pueden conseguir niveles de información más completos y aumentar, de este modo, la comprensión y apreciación de la imagen visual.

Las percepciones no son registros directos del mundo, sino que se van construyendo internamente, siguen pautas, reglas innatas y presentan limitaciones impuestas por el sistema nervioso, su madurez y su desarrollo. Los estímulos tienen un la-

borioso recorrido, como se puede observar en la siguiente tabla que representa el proceso cerebral que sigue un estímulo.

Proceso perceptivo				
<i>Entrada</i>	<i>Proceso y recorrido del estímulo</i>			<i>Respuesta</i>
Estímulo	Transducción	Sensación	Percepción	Salida
Receptor	Sistema nervioso aferente	Áreas de recepción primarias	Áreas de asociación	Sistema nervioso eferente
Errores limitación estructura	Limitaciones estructurales e inhibición lateral	Localizaciones cerebrales	Aprendizaje y pensamiento	Limitación estructura de salida
Modificaciones o respuestas personalizadas				

Tabla 2. Representa el camino que recorre el estímulo en su proceso perceptivo.
Elaborada por P. Palau y C. Pellicer

Se conoce un objeto por medio de sensaciones visuales, sonoras, olfativas y táctiles. Además, cada persona tiene una forma propia y cultural de apreciarlo. La forma de relacionarse con los objetos depende también de la experiencia personal y de las emociones que provocan determinadas cosas, a la vez que ignoramos otras. Pero si todos percibimos el mundo de forma distinta, ¿por qué se reconocen de igual forma la mayoría de las representaciones por diferentes que sean? Además, ¿qué permite completar las formas e integrarlas de manera que se participe activamente mediante la aportación de la propia experiencia a este proceso?

Según la teoría de la Gestalt, la mente tiende a reconstruir aquello que está incompleto, siempre y cuando se trate de aspectos esenciales que proporcionen definición a una figura. Esta capacidad significa la selección de ciertos aspectos de la imagen de los que nos servimos para reconocer objetos similares con poca información. La forma de percibir una imagen está relacionada con aquello que cada persona es capaz de captar. También está condicionada por el bagaje personal, el aprendizaje, la motivación, los intereses, etc. Por medio de la percepción seleccionamos información y somos capaces de realizar representaciones de aquello que percibimos, pero la correspondencia entre el mundo físico y el perceptivo no es absoluta. Cuando se ve una imagen se reciben muchos estímulos, pero conscientemente solo se puede apreciar una parte de ellos, porque se seleccionan solamente aquellos que coinciden con nuestros intereses. Si una imagen presenta demasiada información se tiene la tendencia natural a ver de forma consciente aquello que más atrae y a olvidar el resto. Sin embargo, la mirada puede ser alterada por refuerzos de la imagen que consiguen atraer la atención consciente según los intereses

del emisor. De cualquier modo, solo se recuerda una parte de la información. Y, ¿qué información tiene más posibilidades de llegar al receptor?

En primer lugar aquella que ofrece de modo más destacado la diferenciación figura/fondo. En los medios de comunicación se investiga la percepción de la imagen para saber enfatizar aquello que les interesa destacar. Bien para atraer la atención o para ocultar de forma visible aquello que interesa que se perciba de forma inconsciente. Si aprendemos a reconocer las técnicas que se usan para presentar las imágenes mediadas, dejaremos de estar indefensos ante ciertos mensajes aparentemente inofensivos que condicionan la atención perceptiva. En la imagen mediática, las cosas no siempre son lo que parecen. «No es necesario percibir conscientemente un estímulo para que este modifique nuestro comportamiento.» Tal y como apuntan los autores Aparici y García Matilla (2008: 84) se trata de la percepción subliminal⁷ utilizada frecuentemente en los medios de comunicación.

Diferenciación entre figura y fondo

La diferenciación o discriminación de la figura y el fondo se produce cuando se dan los siguientes principios:

Continuidad. Nuestra mente tiende a continuar la dirección sugerida por el estímulo.

Proximidad. Agrupamos los elementos que están próximos entre sí.

Semejanza. Agrupamos elementos parecidos.

Contraste. Depende de la luminosidad. Muestra diferencias entre una imagen y su entorno.

Cierre. Completamos mentalmente las figuras incompletas.

Las ilusiones. Son percepciones falsas y generalmente inducidas por contextos ambiguos.

Analizar la imagen sirve para reconocer los elementos que la componen, identificar sus características e interpretar sus mensajes. En las imágenes mediadas, el mensaje no es un ente abstracto, es producido por quien realiza la imagen, con sus propias ideas, opiniones, sentimientos, habilidades técnicas y, sobre todo, por sus intereses.

Niveles de lectura de imágenes:

Nivel objetivo. Enumeración y descripción de objetos, cosas, personas, localización espacial, líneas de atención y de fuerza, luz y color.

Nivel subjetivo. Interpretación de los elementos básicos leídos en el nivel objetivo donde se analizan mensajes manifiestos y/o latentes. Está muy relacionado con la experiencia previa, presenta connotaciones o significaciones secundarias por medio de asociaciones involuntarias.

7. La percepción subliminal accede directamente a nuestro cerebro por estar por debajo del umbral de la consciencia, de modo que ciertos mensajes los percibimos inconscientemente. Son mensajes fáciles de detectar si se somete la imagen a un análisis crítico.

Los elementos más simples de la imagen poseen una significación intrínseca, a diferencia de otras unidades de articulación de otros sistemas de comunicación, como notas musicales o fonemas, que carecen de tal significación. La imagen no produce mensajes universales que puedan ser interpretados en todas las sociedades del mismo modo. Cada imagen representa diferentes significados, pero en este capítulo el interés se centra en los elementos que la componen, cómo se ordenan, cuáles son sus componentes objetivos, el carácter que se les asigna y cómo se percibe. El modo en que captamos la información y cómo la representamos tiene algunas diferencias, pero básicamente ambas están limitadas por un marco y las dos responden a un proceso perceptivo individual y ambiental. Las diferencias compositivas resaltan en la medida en que surjan los temas implicados.

Elementos morfológicos de la imagen

Los elementos morfológicos de la imagen son los responsables de su estructura, son los únicos que tienen una presencia material y tangible, el valor de cada elemento es variable y depende siempre del contexto. Las funciones plásticas que cumple cada elemento son variadas, pero se asignan a cada uno de ellos aquellas que ofrecen desde una mayor simplicidad la posibilidad de conseguir una solución plástica. No obstante, hay que puntualizar que dichas funciones no son exclusivas del elemento morfológico al cual se las asigna.

El punto

Es la forma más elemental que se puede encontrar. Su tamaño es muy variable y sus propiedades son: dimensión, forma y color. El punto crea tensiones visuales que dependen de su ubicación. Un punto situado en el centro de un plano tiende a equilibrar la composición. Si se desplaza hacia cualquier lugar carga el peso sobre esa zona. Un segundo punto puede equilibrar la composición o aumentar su complejidad. No resulta imprescindible su presencia gráfica para que actúe en una composición. Se consideran puntos intangibles: el centro geométrico del espacio gráfico, los puntos de fuga, los puntos de atención.

La línea

Es polivalente y puede satisfacer un gran número de funciones en la representación. Tiene sentido cuando forma parte de un contorno y puede representar las características estructurales de cualquier objeto. En ocasiones representa los símbolos de determinados lenguajes: escritura, cómic, etc. Señala direcciones que resaltan el dinamismo de una imagen, separa planos, da volumen a los objetos y puede representar la tercera dimensión. Se pueden indicar varios tipos de líneas para conocer la gran variedad de usos de este elemento:

Líneas implícitas. Por intersección de planos, líneas geométricas del marco, líneas de asociación, etc.

Líneas aisladas. Línea recta: vertical, horizontal, oblicua, quebrada. Línea curva. Están asociadas al espacio del cuadro y le proporcionan dinamismo, la más dinámica es la oblicua y la más estática es la horizontal.

Haces de líneas. Líneas rectas entrecruzadas, líneas rectas convergentes, estructuras de fugas. Es cuando la línea pierde su individualidad como elemento.

Línea objetual. Es la que se percibe como un objeto unidimensional cuya simplicidad es mayor que la suma de las líneas que lo componen, por ejemplo las señales, los pictogramas, etc.

Línea figural. Línea de contorno, línea de recorte. Es descriptiva, cuando se representa con volumen se denomina *línea de recorte*.

La forma

Está a medio camino entre lo percibido y la representación, y es necesario distinguirla de la forma estructural. Permite el reconocimiento inmediato del objeto. La forma es un signo gráfico con una superficie limitada por sus contornos. En la medida en que la forma de un objeto representa una mayor coincidencia con la realidad, se dice que tiene mayor grado de iconicidad. Del mismo modo que la imagen en blanco y negro tiene menor grado que la imagen en color.

El plano

En su naturaleza plástica es un elemento de superficie y está ligado a la bidimensionalidad y a la forma. Está limitado por la línea o por otros planos sucesivos, sugiere la tercera dimensión mediante la superposición de espacios bidimensionales. Es decisivo en la compartimentación y organización del espacio gráfico.

La textura

Es una agrupación de pautas situadas a igual o similar distancia unas de otras sobre un espacio plano. Está asociada al color y al plano. En ella confluyen cualidades ópticas y táctiles, y colabora en la construcción del espacio visual puesto que es muy importante en la representación de la profundidad.

El color

Es subjetivo y una experiencia sensorial que necesita energía, un medio y un receptor. Hay que diferenciar entre el color del prisma y el color de la paleta, que son el resultado de la diferencia entre la luz y la materia. El color del prisma es una síntesis aditiva de diferentes proporciones de azul, rojo o verde. El rayo de luz se descompone en el espectro cromático: bermellón, naranja, amarillo, verde, cian (azul), añil (violeta), carmín y en otros cuyas radiaciones no percibimos cromáti-

camente. Los objetos tienen la propiedad de absorber o reflejar ciertas cualidades cromáticas de la luz. Cuando la luz incide sobre un objeto, este absorbe la radiación luminosa y rechaza la correspondiente al color que se percibe.

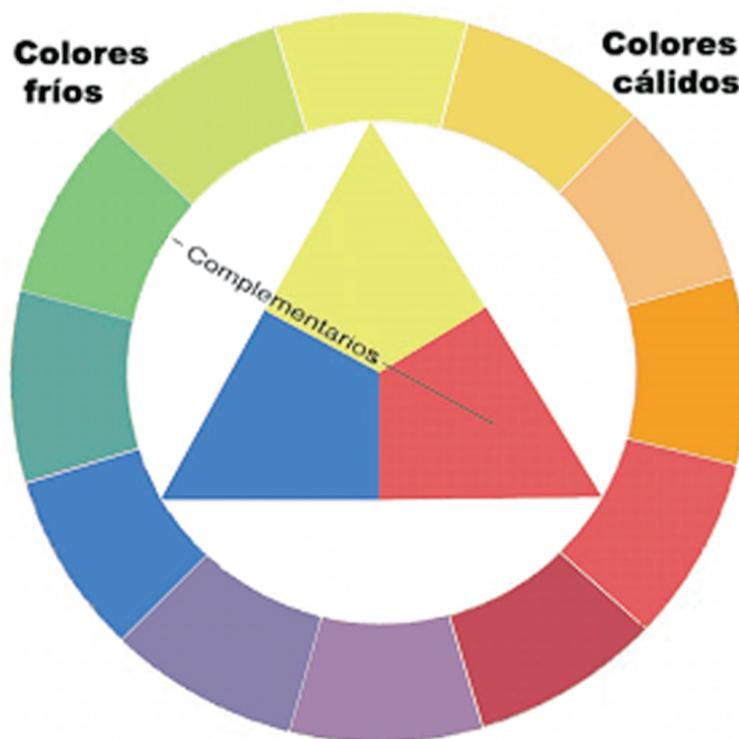


Figura 1. Círculo cromático

Los colores pigmento se obtienen por sustracción a partir del azul, amarillo y rojo. Los colores de la paleta o pigmentarios se pueden agrupar y/o comparar del siguiente modo:

- Primarios y secundarios
- Armónicos y complementarios
- Fríos y cálidos.

Las propiedades del color pigmento son:

Color, matiz o tono. Es el nombre específico que se da a un color y que coincide con cierto valor de la longitud de onda.

Valor o brillo. Es la claridad del color, su grado de brillantez o proximidad al blanco.

Saturación o intensidad. Es el grado de pureza que tiene un color. Los colores más saturados son los que más se aproximan a los colores básicos.

La entonación. Es el grado de oscuridad o de iluminación. La ordenación de la gama cromática es lo que se denomina en términos artísticos *entonación*.



Figura 2. Escalas de valor

La imagen digital está formada por píxeles y estos están formados por colores primarios. Los colores primarios de una imagen digital son diferentes de los colores pigmento y se tienen que considerar como primarios el azul, el rojo y el verde.

El color contribuye a la creación del espacio plástico visual, instauro distintos términos dentro del mismo espacio y ayuda a la formación de la perspectiva, plasma ritmos de visualización dentro de la imagen y genera una sensación de movimiento. La memoria del color es muy frágil, resulta muy difícil recordar los diferentes colores y además la nomenclatura del color es muy limitada. Hay innumerables colores, tonos, matices, etc., pero el vocabulario cotidiano solo cuenta con aproximadamente treinta nombres para designarlos. Además, los colores se influyen entre sí y se perciben de modo diferente según el contexto y los colores próximos.

Elementos de sintaxis de la imagen

La sintaxis visual consiste en mecanismos de estructuración de los elementos que componen una imagen, son las pautas generales que se usan para la construcción de mensajes y composiciones visuales. De estas pautas depende, en gran medida, el modo de ver lo que se ve. En un mensaje visual, los elementos básicos se interrelacionan activamente buscando hacer más comprensible su significado. A esto es a lo

que llamamos *composición* y es un proceso válido si logra ser comprendido por el receptor. Esta comprensión pasa por la habilidad del comunicador visual para organizar, jerarquizar y desarrollar estos elementos. Los principales factores de organización del campo gráfico, tomando como base las leyes gestálticas, son los que se exponen a continuación, a pesar de la dificultad que supone separar conceptos cuya existencia se justifica precisamente por la interacción que actúa entre ellos.

Sintaxis visual		
Relaciones entre los elementos		
Los límites o el formato	El espacio	La composición
Condiciona la información y la organización de la imagen.	Es el espacio que recoge la imagen y es independiente del formato.	Es la organización de los elementos que conforman la imagen.

Tabla 3. Sobre la sintaxis visual

El formato

Es la forma del soporte en que está plasmada la imagen. Existe una amplia gama de formatos que pueden variar según lo que vayamos a representar. Esta diversidad puede dar una idea de su importancia, puesto que influye en las cualidades de la imagen que contiene, tanto organizativas como expresivas.

El espacio

Crear la ilusión de tridimensionalidad en el espacio plano ha sido una preocupación constante desde los orígenes de la representación de la imagen, pero la representación de un espacio con apariencia de realidad fue un logro del Renacimiento, gracias al uso de la perspectiva. Sin embargo, hay otras formas de crear la sensación de profundidad. La alteración de algunas cualidades de las formas, de los colores o las texturas puede producir diferentes sensaciones de profundidad. El tamaño y la ubicación, la definición o las variables del color como la saturación, la luminosidad, el valor o la calidez pueden contribuir a proporcionar profundidad a una imagen. Además, el espacio representado puede ser real (sujeto a leyes físicas), libre o sugerido (sujeto a la voluntad del autor). Las cualidades analizadas a continuación son las más utilizadas para producir gradientes de profundidad:

Perspectiva. Representación de la imagen desde un punto de vista seleccionado que hace referencia a la posición del espectador.

Definición. Las formas más definidas y con muchos detalles resultan más próximas.

Tamaño. Las formas grandes producen sensación de cercanía, mientras que las de tamaños reducidos se alejan.

Ubicación. Las formas solapadas inducen a la sensación de profundidad, se entiende que cuando una forma se oculta parcialmente, se sitúa detrás.

Color. La luminosidad produce una sensación de cercanía y dirige la atención hacia el objeto más luminoso. Los colores cálidos producen una sensación de aumento de tamaño y cercanía, mientras que los colores fríos inducen al efecto contrario. Cuanto más saturado es un color, más sensación de cercanía produce.

La composición

Las leyes compositivas son una serie de pautas usadas por los artistas que son de utilidad en cualquier tipo de imagen y consisten en la disposición de las formas que intervienen en una representación. Cómo se agrupan entre sí las distintas partes que integran el campo gráfico, depende de múltiples influencias. Según la teoría de la Gestalt, la relación entre las partes depende de la estructura del todo, por lo que las leyes de agrupación tienden a explicar las relaciones que tienen las partes entre sí. La agrupación de dichas partes se puede producir por múltiples incidencias que pasamos a enumerar: relación fondo y figura, tamaño, orientación, peso visual, ubicación, equilibrio, ritmo y color.

Fondo y figura. Dentro de la percepción de la forma, la articulación del campo en fondo y figura, se relaciona en primer lugar con la atención y la observación selectiva de las cosas. Ante la acción de «mirar», la atención es captada por las formas más simples, considerando como tales aquellas figuras con más giros (cambio de orientación de las líneas), más simetría y ángulos mayores. Tienden a verse como figuras las áreas curvadas hacia fuera (); las áreas más pequeñas y también las formas situadas en la vertical y en la horizontal tienen más posibilidades de verse como figuras. En la percepción de la forma, la figura cuyos bordes tenga mayor relevancia, se destacará como figura, y relegará sus alrededores a la función de fondo. Al percibir una figura, destacándola sobre las demás, se sigue un proceso de abajo-arriba. Por otra parte, generalmente, la forma está descrita por un contorno que actúa como cierre, que la separa de los demás elementos y que sobre todo la separa del fondo. El fondo tiene una importancia decisiva a la hora de valorar el punto de interés, y por lo general, nunca debe competir con el motivo principal. En el dibujo infantil, la línea y los contornos son representados mucho antes que los demás elementos pictóricos. La línea y el contorno son instrumentos esenciales para representar la forma y tienen entidad por sí solos, son los elementos visuales por excelencia en el dibujo.

Tamaño. Aunque las figuras cambien de tamaño, la orientación y la forma se mantienen estables. Según el tamaño que tenga un objeto, adquirirá su importancia en la composición. En la infancia no se considera la necesidad de la proporción real del tamaño hasta etapas muy avanzadas del desarrollo, ya que para el niño o la niña, son más importantes las relaciones cualitativas que las de medida. En lo que se refiere al tamaño de las figuras en los dibujos infantiles, está más relacionado con la afectividad. En las primeras etapas se aumenta aquello que para el niño o la niña tiene más significado, posteriormente, ya intenta mantener las proporciones reales, aunque la relación del tamaño con la distancia es un proceso bastante tardío.

Orientación. La orientación existe gracias al marco que le impone el espacio en dos dimensiones. En el campo gráfico, la orientación de sus elementos depende de los ejes

más importantes, como son la vertical y la horizontal, en cuyas referencias se apoyan las demás direcciones. La vertical es constante, pero la horizontal, dependiendo de que su orientación se decante hacia la izquierda o hacia la derecha, cambiará totalmente las demás relaciones del campo gráfico. Cuando se modifica la orientación de una figura, no se altera ni su forma ni su tamaño, pero sí puede cambiar su significado.

Ubicación. Cuando se dibuja algo hay que situarlo en un lugar, siendo ese primer espacio el más auténtico y revelador en cuanto a las preferencias de ubicación que se tienen dentro del campo gráfico. Esta predilección se alcanza de forma instintiva e independiente con una tendencia natural de orientación hacia el centro. El centro siempre está presente porque actúa como un foco hacia el que se proyectan las fuerzas dinámicas del campo. Existen otros centros que intentan imponer su influencia, el equilibrio de estos centros es el que determina la dinámica de toda la composición. Dentro de los diferentes centros que coexisten, el proceso de exploración y de representación potencia alguno de ellos de forma subjetiva, basándose en la actividad ocular y la experiencia motriz que tienden a una dirección de lectura o de acción gráfica.

El peso visual. El peso depende de la ubicación, del tamaño, de la forma y de la dirección, y todos ellos se relacionan e influyen entre sí. Según la teoría de la Gestalt, cuanto más cerca se encuentra un elemento del centro menos peso tendrá, y cuanto más alejado aparezca este será mayor. Cuando un objeto se sitúa en la parte superior, tiene más peso que cuando este mismo objeto se ubica en la parte inferior del campo gráfico, esto es debido a la influencia que la ley de la gravedad tiene en la percepción, como referencia física. Sin embargo, ante la ubicación periférica a la izquierda o a la derecha del campo gráfico, esta sensación se altera, cambiando las relaciones de los elementos gráficos.

Según esta teoría, el ojo favorece la zona inferior izquierda de cualquier campo visual. El orden perceptual responde en primer lugar a las referencias vertical-horizontal y el segundo impulso perceptivo se orienta a la preferencia inferior izquierda. Esta predilección secundaria se explica funcionalmente por la influencia ambiental que potencia la dirección izquierda-derecha en cualquier manifestación humana, incluida la representación gráfica y por el predominio lateral hemisférico. Algunos de los aspectos destacables sobre el peso visual son:

La situación, y el tratamiento que obtenga el centro de interés, condiciona los demás elementos de la imagen. Es preferible que exista un único punto de interés en la imagen.

Cuando en una escena hay dos o tres motivos con la misma fuerza que el principal, se establece una competencia entre ellos que genera confusión.

A mayor tamaño del objeto, mayor peso visual.

Cuanto más alejado del centro, más arriba y más a la derecha se encuentre el objeto, mayor será su peso visual.

Los tonos saturados tienen mayor peso visual que los poco saturados.

Los colores cálidos (rojo, naranja, amarillo) tienen más peso visual que los colores fríos (verde, azul, violeta).

En la composición se busca el equilibrio de los elementos que intervienen en la imagen. Esto se logra con imágenes simétricas (equilibrio estático), pero es mejor un equilibrio dinámico mediante diferencias en la posición, el tamaño o el tono.

Un objeto de gran tamaño centrado puede ser equilibrado por otros más pequeños descentrados.

Un objeto grande de tono claro tiene su contrapeso en un objeto pequeño de tono oscuro y más si este se sitúa en la parte superior, a la derecha y en profundidad.

El equilibrio. La forma de conseguir gráficamente dicho equilibrio puede ser mediante la simetría o por medio de varios centros de interés que se relacionan a través de la estabilidad y el contrapeso, lo que hace que de este modo se compensen unos componentes con otros. La percepción tiende al orden y el equilibrio representa ese orden dentro del campo gráfico. La máxima sensación de equilibrio se obtiene en el centro del campo gráfico, pero hay muchas otras formas de obtener esta sensación mediante las que se consigue igualmente el equilibrio con posiciones más dinámicas. Según el modo en que se presenten en el campo gráfico, las formas, los colores, los contrastes, los tamaños, etc., y la ubicación de los elementos que se representan, se obtendrá una impresión equilibrada si se compensan entre sí. Las tensiones que existen dentro del campo gráfico son las que dan dinamismo a la obra y estas tienen una dirección, una ubicación de elementos y otras sensaciones relacionadas con el peso, que se aplican como si su representación estuviera sometida a las mismas leyes físicas que dominan el espacio. Los factores que más influyen en el equilibrio son el peso y la dirección, y cualquier cambio en estas cualidades repercute considerablemente en la composición.

Ritmo y movimiento. Se percibe movimiento con la repetición y la semejanza de elementos, de este modo da la sensación de acción y se induce a un determinado recorrido visual.

Las líneas verticales y diagonales dan dinamismo a la escena y conducen al espectador hacia un determinado elemento de la imagen. Por ejemplo, las líneas horizontales dan la sensación de tranquilidad, estabilidad e inmovilismo. También está comprobado que las líneas diagonales son mucho más dinámicas que las líneas paralelas.

En una composición, las líneas pueden actuar: haciendo penetrar nuestra visión en la representación, guiando nuestra mirada por la imagen hasta el centro de interés, o haciendo salir nuestra mirada lo más suavemente posible.

La dirección es subjetiva y su percepción depende de múltiples influencias, determina el equilibrio y está directamente influida por la ubicación y la agrupación de las formas. La dirección posee una fuerza que atrae a los objetos próximos y les impone su propia dirección. Cuando ubicamos una forma en una zona periférica del campo gráfico, sus límites se sitúan por un lado en el marco del plano y por el otro hacia la zona central del campo, con lo que la fuerza de la dirección se orientará hacia donde esté el espacio libre y en contra del marco.

Una posición angular produce una tensión que indica la dirección de esa estructura y generalmente la dirección angular tiene tendencia a identificarse con alguna de las diagonales que están en el campo gráfico. Pero no hay que confundir la oblicuidad con la diagonal, ya que el ángulo que ambos determinan puede ser muy diferente, aunque ambas permiten crear la sensación de profundidad. La dirección diagonal es al mismo tiempo estable y dinámica, orienta la mirada hacia un lugar determinado, y dirige la atención hacia él.

El lugar por donde empieza la observación o la representación de la obra gráfica influye en la dirección, a causa de la trayectoria que sigue la mirada. La dirección

se puede percibir dependiendo de la trayectoria, con lo cual incluso la agrupación de las formas es susceptible de cambiar sus relaciones, lo que establece una interacción diferente de la que pudiera existir en un principio.

Las leyes de la psicología de la Gestalt (Arnheim, 1976) son relativamente fáciles de aplicar en el campo de la educación artística y visual, con el que están vinculadas y para el que han sido muy útiles. De todos modos, quizá son más fáciles de aplicar que de explicar, por las múltiples relaciones que se establecen entre ellas, con los factores añadidos de la influencia ambiental y las diferencias perceptivas personales.

Orden temporal y función representativa

Espacio y tiempo son las dos dimensiones que definen la noción de realidad. El concepto de *temporalidad* en el espacio del cuadro se define como una ordenación y significación determinada, tal y como se ha expuesto en los apartados anteriores. El tiempo en la imagen, a diferencia del real, es discontinuo, permite transgresiones y puede presentarse como simultáneo. La tensión y el ritmo, elementos muy difíciles de definir, potencian la acción en el cuadro y por tanto la temporalidad.

Según sea la organización de un cuadro, proporcionará diferentes sensaciones de temporalidad:

La superposición de figuras u objetos induce a seguir un itinerario visual.

El contraste lumínico induce a la percepción de puntos clave.

Los gradientes de tamaño inducen a la percepción de la profundidad, junto con diferentes valores tonales.

La diferenciación figura/fondo destaca puntos clave e induce al itinerario visual.

La ubicación de distintos centros de interés facilita la lectura de la imagen.

Dirección visual

Los estímulos visuales no proporcionan por sí solos la percepción de la dirección. Esta queda determinada por el lugar de inicio de la trayectoria e influida por la distribución de formas y por la tendencia personal en el orden de la lectura, siguiendo el camino de las diagonales del campo. Es en la corteza visual donde ya existe el predominio de una dirección, que es la vertical, alternando las informaciones de forma paralela. De este modo, la vertical se constituye en la base que sirve de referencia para las otras direcciones. Estos datos transferidos al campo gráfico proporcionan la dirección inicial y a partir de esta se sitúan las demás direcciones que están influidas por múltiples variables.

Hay que tener en cuenta la direccionalidad de las figuras que, por ser particular, puede tener entre ellas direcciones opuestas, aunque estén integradas en la dirección general de la composición. También hay que considerar la actitud personal

ante el campo gráfico, que es subjetiva como la propia dirección, y está marcada por la atención e influye en la distribución figura-fondo. Estos condicionantes previos pueden matizar la dirección principal predominante e incluso si esta no es muy evidente pueden incluso cambiarla, aunque no es frecuente que esto ocurra. El medio influye en la percepción individual, de modo que las normas establecidas proporcionan un marco de referencia que también interviene sobre la dirección percibida. La influencia más clara, como ya apuntábamos anteriormente, consiste en la dirección establecida de izquierda a derecha, asumida y potenciada de tal forma que es difícil escapar a su efecto.

Los hábitos en la lectura se transfieren inconscientemente al campo gráfico de forma que hay mayor disponibilidad para abordar el cuadro desde la izquierda, sea cual sea su contenido, lo que hace que esta parte gane en importancia. El centro subjetivo izquierdo, por estar favorecido, soporta más peso compositivo que el derecho y esto influye en los demás componentes de la composición. La secuencia de lectura de izquierda a derecha en la obra gráfica es una consecuencia directa del aprendizaje sistemático que se ha tenido durante muchos años, de la lectura y la escritura, aunque el proceso no siempre es coincidente cuando se trata de lectura y representación gráfica.

Las estrategias plásticas más comunes para crear direcciones son:

Formato. Induce a un itinerario de la mirada a lo largo del eje más largo.

Perspectiva. Crea direcciones hacia puntos de fuga.

Las miradas de los personajes, la orientación, el tamaño y otros producen itinerarios visuales.

La buena definición de objetos y/o elementos.

El color.

Todos los elementos relacionados anteriormente pueden contribuir a potenciar una dirección de lectura u otra y juntos proporcionan direcciones de escena o de lectura de imagen que habrá que considerar y practicar en las propuestas didácticas de aula. Para practicar con la variedad de elementos que presentan las imágenes se ha elaborado una plantilla de análisis o lectura de imágenes fijas, tanto artísticas como mediáticas, que permita desmenuzar la imagen paso a paso. Esta se ha fundamentado en las aportaciones de Aparici y García Matilla (2008) y en las orientaciones para su concreción de Vilches (1988) y Acaso (2009).

Plantilla de análisis y comprensión de imágenes fijas⁸

Orden	Descripción	Apartados de análisis
1. Clasificación del producto visual.	Título o producto anunciado, autor/a, lugar de exhibición, para qué se ha creado, dónde, cuándo, etc. Características físicas: soporte, tamaño, técnica empleada, etc. Procedencia: original o reproducción.	Título o producto. Clasificación por soporte. Clasificación por función.
2. Estudio denotativo ⁹ del contenido	Análisis preiconográfico o contenido primario: <ul style="list-style-type: none"> - Selección y enumeración de los elementos narrativos clave (personajes, objetos, hechos, etc.). Son los significantes de los elementos del producto visual. - En este apartado hay que evitar interpretaciones propias del contexto cultural. - El discurso denotativo de los elementos del producto visual son las herramientas del lenguaje visual: tamaño, orientación y ubicación de las formas. Color (pigmento, impresión o luz), luminosidad, saturación, temperatura, etc. Tipo de composición. 	Análisis preiconográfico ¹¹ o descriptivo: <ul style="list-style-type: none"> - De los elementos narrativos. - De las herramientas del lenguaje visual.
Estudio connotativo ¹⁰ del contenido	El análisis iconográfico es el discurso connotativo. Consiste en valorar la imagen según los conocimientos y el bagaje cultural personal para dar significados: <ul style="list-style-type: none"> - El <i>punctum</i> o centro de máximo interés es el elemento que atrae la mirada y destaca sobre todos los demás elementos. - Los elementos narrativos en el análisis iconográfico se deben interpretar. Es el significado que le asignamos bajo la influencia de nuestra cultura. - En las herramientas del lenguaje visual hay que buscar sus significados. Lo que la imagen quiere transmitir. - El análisis global significa poner en relación todos los significados parciales para una interpretación completa. 	Análisis iconográfico: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Punctum</i>.¹² Es el elemento que más atrae nuestra atención. - De los elementos narrativos. - De las herramientas del lenguaje visual. Análisis global
3. Enunciación	<ul style="list-style-type: none"> - El mensaje manifiesto es el significado final de la representación visual que el receptor cree que está recibiendo. Es la información explícita. - El mensaje latente es la información implícita, que el espectador recibe de forma inconsciente... 	<ul style="list-style-type: none"> - Mensaje manifiesto.¹³ Lo evidente. - Mensaje latente.¹⁴ Lo subliminal.¹⁵

Tabla 4: Guía para analizar imágenes fijas.

Imagen mediática e infancia

En muchas ocasiones la imagen tiene asociados otros lenguajes como el musical, el oral o el escrito. Juntos forman el lenguaje multimedia. Al pensar en la imagen hay que

8. Plantilla diseñada a partir de los autores citados en el texto y con aportaciones propias.

9. Sentido explícito.

10. Sentido implícito.

11. Icono: similitud con lo que representa.

12. *Punctum*: centro de interés hacia donde dirigen los demás elementos de la imagen.

13. Información explícita: aquella que creemos estar recibiendo.

14. Información implícita: aquella que recibimos de verdad sin darnos cuenta.

15. Mensaje diseñado para estar por debajo de los límites normales de la percepción. La persona puede no percibir el mensaje en forma consciente, pero sí de manera subconsciente. La alfabetización mediática permite que se detecte antes este tipo de mensajes.

tener en cuenta el tipo de imagen que se estudia, ya que «[...] la imagen determina y configura los estilos de pensar y actuar en la infancia en general y, de manera especial en la educación infantil [...]» (De Andrés Tripero, 2006: 13). Si hay aprendizaje hay cambios en estos procesos y en los comportamientos que se derivan de ellos. Contamos con un abanico de imágenes que incorpora ilustraciones, cómics, dibujos, pictogramas, animación, cine, etc. Además, se encuentran en muchos soportes que generalmente la condicionan como en el caso de los libros ilustrados, la publicidad en vallas o en revistas, los escaparates del entorno, las películas de diferentes géneros, etc. Hay muchos soportes que ofrecen imágenes y, cómo no, el soporte digital. Se presentan las imágenes a veces buscadas y otras, en muchas ocasiones de forma indiscriminada, compartimos su presencia a cualquier edad y recibimos sus mensajes según nuestra cultura, nuestra capacidad de apreciarlas y de reconocer o no sus mensajes.

Las imágenes digitales han adquirido el máximo protagonismo, están presentes en todas partes, incluidos nuestros hogares y requiere una alfabetización adecuada. Y, sobre todo, un aprendizaje que advierta de sus riesgos en lo que se refiere a la infancia. Muchos niños y niñas cuando salen de su casa para dirigirse a la escuela, ya llevan en su memoria reciente, imágenes, sonidos y situaciones vividas con intensidad delante de la «tele» mientras desayunan. Este tipo de situaciones, y muchas otras, les envuelven durante todo el día excepto en la horas de colegio. Las clases tienen otra dinámica, pero con sus iguales conversan y reviven las situaciones externas a ellas. En este contexto, la escuela es como un mundo aparte. Afuera, integrados en una o varias culturas mucho más amplias que influyen, se modelan y construyen aprendizajes ajenos al mundo escolar. Muchos conceptos artísticos se construyen fuera de las aulas puesto que estamos inmersos en la cultura visual de nuestro entorno.

La escuela, los maestros y las maestras deben conocer esto, aprovechar las experiencias y hacerlas conscientes. Se debe profundizar en las imágenes del entorno de un modo crítico, hablar sobre ellas, escucharlas y transformarlas en modos de expresión propio. Deben aprender a transferir capacidades de un campo a otro (Dewey, 1989) y que el aprendizaje sea global e integrado. La educación, en este caso la educación artística y visual, centrada solamente en habilidades de producción, no garantiza la capacidad de reflexión y comprensión de la imagen, de las obras de los demás ni de la propia. Con los nuevos escenarios que intervienen en la educación, en la escuela y fuera de ella, es necesario plantear estrategias de actuación que integren ambos lados en la labor educativa.

No se trata de aprender a usar las nuevas tecnologías que se utilizan en algunas escuelas, se trata de aprender a convivir con las imágenes de nuestro entorno, se trata de tener capacidad de entendimiento y no solo adquirir habilidades sin sentido. Se trata, en definitiva de iniciar a niños y niñas a hacerse preguntas sobre lo que están viendo, hacer consciente el mensaje visual con palabras o, mejor aún, con dibujos. Expresar sus preferencias y que de un modo u otro digan porqué. Tomás de Andrés Tripero ha estudiado cómo las capacidades perceptivas y sensoriales pueden verse afectadas por la estimulación sensorial o cómo la imagen contribuye a formar esquemas de conocimiento.

[...] No cabe ya ninguna duda de que el impacto de la imagen, entendido como un novedoso y reciente medio de estimulación temprana del desarrollo, va a obligar a dar un giro espectacular durante los próximos años a todas la psicología de la educación y del desarrollo en su conjunto [...] (De Andrés Tripero, 2006: 10).

Entre los tres y los seis años, niñas y niños ya están familiarizados con la imagen digital. De Andrés Tripero considera que la influencia de la imagen es más importante en esta etapa porque en la primera infancia se tienen menos recursos para entender y responder de forma razonada a lo que están viendo. Si la imagen constituye un lenguaje y por medio de ella se transmiten ideas y emociones debería ser aprendida con la misma consideración que otros lenguajes. En la escuela se enseñan muchos conceptos organizados, secuenciados según las características de la materia a enseñar y de la edad de los niños. Fuera de la escuela los aprendizajes en esas mismas materias son esporádicos y, aun así, cuando se presentan sirven para reforzar el aprendizaje escolar. Con la educación artística y visual no ocurre lo mismo, por un lado la escasez horaria y por otro el exceso de imágenes que se asimilan de forma indiscriminada y que están al alcance de toda la población incluida la infancia.

Lo aprendido en la escuela es anecdótico en comparación con los conceptos mediáticos que se asumen fuera. Los conceptos espontáneos aprendidos sobre las imágenes no son necesariamente malos para la infancia, pero aun así deberían tener un contexto de aprendizaje en el que poder aprender a ver de forma más estructurada y crítica. Siguiendo con De Andrés Tripero y habiendo comprobado estas consideraciones es conocido el hecho de que ya antes de los dos años a las niñas y a los niños les atraen las imágenes luminosas y de ritmo rápido, como las de los dibujos animados o los anuncios de TV. Con la intensidad de la imagen y la rapidez rítmica de movimiento y sonido es fácil llamar la atención de los pequeños. Se acostumbran muy pronto a este tipo de imágenes y es lógico pensar que esta sobreexcitación constante es perjudicial.

Hay que empezar a introducir la imagen en los primeros aprendizajes, y para ello es necesario reducir la exposición a la pantalla y seleccionar lo que van a ver. Es importante estar en compañía de adultos para poder hacer comentarios, dialogar sobre lo que ven y si es posible completar el entretenimiento con algún dibujo. Por medio del dibujo se hacen conscientes muchas percepciones que no son capaces de expresar oralmente.

¿Qué significa aprender a ver? De Andrés Tripero apunta tres aspectos importantes a tener en cuenta.

- Aprender a identificar y diferenciar los elementos perceptivos y emocionales de la imagen.
- Desarrollar la capacidad de comparar datos.
- Construir esquemas de conocimiento de la imagen para conocer y comprender la realidad.

Se exponen a continuación las fases del desarrollo de la inteligencia filmica propuestas por De Andrés Tripero, que se centran en la primera infancia puesto que son las que se desarrollan a continuación.

1. Fase o estadio de influencia sensorial, perceptiva y motora de cero a dos años. Refleja gestos y sonidos.
2. Fase o estadio de influencia emocional y simbólica de dos a seis años. Egocentrismo. Aparición de la imitación representativa. Hacia los seis años comienza la capacidad de imitación y la capacidad analítica de modelos.

A partir de los tres años aproximadamente, las representaciones gráficas, las imágenes y el juego, son la esencia de la simbolización infantil. La influencia emocional es intensa en estas edades y no se discriminan bien las diferencias entre lo real y lo imaginario. No llegan a comprender el significado de un argumento articulado porque todavía no relacionan el todo y las partes. Se trata pues de enseñar a comprender las imágenes del entorno y los medios audiovisuales son actualmente un entorno inmediato. Se trata de prevenir malas influencias y una dependencia excesiva, de modo que:

El primer paso es acompañar y hablar sobre lo que ven.
Procurar una respuesta temprana de rechazo a imágenes o escenas de humillación, maltrato o violencia que suelen aparecer como situaciones divertidas.
Refuerzo positivo a los valores educativos.
Valorar otras distracciones como: movimiento, juegos tradicionales y sobre todo dibujar.
Mediante todas estas actividades se puede conocer lo que ven y como les influye.
Hay que enseñar a distinguir entre ficción y realidad.
Mostrar algunos trucos de las imágenes para que parezca verdadero lo que no lo es.
Reforzar valores estéticos, lo bonito y lo feo. Al expresar los gustos personales hay que dialogar sobre ello sin cuestionarlos.

Cómo señala Gardner (2000), tres conceptos clave sirven de hilo conductor para diferentes propuestas, ya que es importante que una cultura identifique las *verdades, bellezas y virtudes* que valora. Lo que es verdadero o falso, lo que es bello o feo, lo que es bueno o malo. O bien propuestas que impliquen la comprensión de otros conceptos más sencillos para la infancia como lo que es grande o pequeño, lo que es limpio o sucio, lo que es alegre o triste.

Propuesta de lectura de imágenes

En este apartado se plantea directamente una propuesta de lectura de imágenes fijas para la educación infantil. La percepción de la imagen se ha tratado ya en este tema y la percepción infantil se estudia, de forma específica, en el tema III, junto con el desarrollo gráfico. Los niveles de análisis son similares a los propuestos en la tabla 4 con las imprescindibles adaptaciones de las posibilidades infantiles. Se propone el análisis objetivo y subjetivo de las imágenes por edad, como referencia al momento evolutivo, y acordes con el desarrollo gráfico, puesto que, se han estudiado de forma coordinada.

Primer ciclo de Educación Infantil

Alrededor de los dos años

La exploración tanto táctil como visual adquiere mucha importancia. Gracias a ellas se perciben mejor los estímulos en movimiento, con mucho contraste, duraderos

y espaciados. De todas formas a estas edades la exploración es muy limitada, las fijaciones son pocas y tienden a concentrarse en un espacio poco amplio.

Orientaciones didácticas

En cuanto al aprendizaje visual se pueden plantear algunas actividades de reconocimiento de imágenes.

Trabajo práctico

El reconocimiento de imágenes se puede plantear con formas simples, adecuadas a las posibilidades de asimilación perceptiva de esta etapa: imágenes sencillas, familiares y reconocibles por los niños y las niñas, con la introducción de algún elemento novedoso que permita comprobar las nuevas asimilaciones por medio del lenguaje.

De dos a tres años

Las capacidades perceptivas en este momento evolutivo son limitadas puesto que las referencias vividas directamente también lo son, no obstante el niño y la niña pueden reconocer figuras geométricas puras, de contorno continuo: cuadrado, triángulo o círculo. Puede también diferenciar colores, formas y texturas diferentes pero aún no le es posible abstraerlas. Las fijaciones oculares tienden a los ángulos agudos. La trayectoria de la mirada respecto a la exploración gráfica no está definida totalmente aunque se suele primar la dirección arriba/abajo, mientras que la trayectoria horizontal depende también de la tendencia lateral.

Orientaciones didácticas

Respecto a la percepción, la exploración en diferentes direcciones tanto en el espacio plano como en el espacio volumen, además de inducir a la percepción de relaciones entre diferentes formas próximas o lejanas, facilita que la extensión de la exploración aumente y las fijaciones se conviertan en selectivas.

Trabajo práctico

La exploración se realizará tanto en obras bidimensionales como tridimensionales con el fin de buscar la identificación de técnicas de realización y de los elementos morfológicos de la imagen descritos anteriormente. Hay que considerar que en esta fase el niño y la niña tienen ya cierto control de líneas e interviene la memoria voluntaria: la representación empieza a ser la imagen de algo, de modo que las representaciones pueden ser mucho más variadas.

Segundo ciclo de Educación Infantil

De tres a cuatro años

El aprendizaje para percibir diferencias está potenciado por la expresión verbal, la atención selectiva, la exploración sistemática y la intención previa a la representación, lo cual reduce la velocidad y favorece la retroalimentación perceptiva. De este modo se desarrollan las habilidades de este momento evolutivo para recibir la información que va a repercutir en las manifestaciones plásticas.

Orientaciones didácticas

Respecto a la percepción, la exploración en diferentes direcciones tanto en el espacio plano como en el espacio volumen, además de inducir a la percepción de relaciones entre diferentes formas próximas o lejanas, facilita que la extensión de la exploración aumente y las fijaciones se conviertan en selectivas.

Trabajo práctico

La exploración se realizará tanto en obras bidimensionales como tridimensionales con el fin de buscar la identificación de técnicas de realización y de los elementos morfológicos de la imagen descritos anteriormente. Hay que considerar que en esta fase el niño y la niña tienen ya cierto control de líneas e interviene la memoria voluntaria: la representación empieza a ser la imagen de *algo*, de modo que las representaciones pueden ser mucho más variadas.

En la actividad de exploración:

- No imponer trayectoria. Inducir a exploraciones de trayectorias diversas.
- Ampliar la extensión de las fijaciones, más allá del centro.
- Aumentar la cantidad de fijaciones. Inducir a detenerse en más ocasiones y durante más tiempo.
- Inducir a la localización de fijaciones básicas. Cambios bruscos de orientación, contrastes de color y textura o formas completas sin ambigüedades.
- Búsqueda de identificación de lo explorado.

Los ejercicios se orientarán para que se ejerciten todas las trayectorias sin supeditarlas a la izquierda/derecha que ya está potenciada por los ejercicios de iniciación a la lectura.

Como evaluación para la lectura de imágenes pueden servir las estrategias siguientes:

- Técnica de llamado. Recordar el tema percibido de forma libre o asistida.
- Técnica de reconocimiento. Pedir identificación.
- Técnica de ahorro. Memorización simplificada o de aspectos clave.
- Técnica de reacción. Comprobar tiempos entre estímulo y respuesta.

De cuatro a cinco años

La exploración perceptiva es mucho más completa, puesto que aumentan las posibilidades de diferenciación o atención selectiva hacia lo que no es común. Esta focalización de la atención tiene muchas posibilidades de aprendizaje. Se advierte también una trayectoria de exploración dominante que depende de la lateralidad.

Orientaciones didácticas

Se puede introducir en la lectura de imágenes el reconocimiento de orden temporal y la función representativa, así como elementos escalares (tamaño), ubicación (dentro/fuera, izquierda/derecha, etc.) y/o referencias a la orientación de las figuras.

Trabajo práctico

En la actividad de exploración, sin consignas y con consignas:

- Barrido general o toma de contacto.
- Exploración sistemática de puntos clave (ángulos \wedge , aristas, cambios bruscos de orientación, contraste de color, etc.).
- Reconocimiento de orden temporal.
- Reconocimiento de la función representativa.
- Reconocimiento de tamaños.
- Reconocimiento de ubicación.
- Reconocimiento de orientación.
- Reconocimiento del color.
- Reconocimiento de técnicas y procedimientos de realización.
- Repetición e interiorización.

Con todo ello buscamos:

- La identificación de formas, colores, texturas y técnicas de representación.
- La diferenciación de formas, colores, texturas y técnicas de representación.
- La descripción verbal de lo observado, de sensaciones, criterios estéticos, reconocimiento de la materia, etc.

De cinco a seis años

En esta franja de edad aumenta la complejidad perceptiva por el desarrollo y la experiencia/aprendizaje. Se inician las trayectorias de exploración en ∇ . Se reducen los tiempos de exploración a la vez que se incrementan las fijaciones. Es el período en el que se identifican las formas y se alcanza la capacidad para reproducirlas (memoria visual).

Orientaciones didácticas

En la lectura de imágenes se utiliza el mismo proceso que en la fase anterior, con ampliación sistemática por el aumento de posibilidades infantiles, más la introducción del reconocimiento de algunos principios generales de la composición de las imágenes.

Trabajo práctico

En la actividad de exploración, sin consignas y con consignas:

- Barrido general o toma de contacto.
- Exploración sistemática de puntos clave (ángulos, aristas, cambios bruscos de orientación, contraste de color, etc.).
- Reconocimiento de orden temporal.
- Reconocimiento de la función representativa.
- Reconocimiento de tamaños.
- Reconocimiento de ubicación.
- Reconocimiento de orientación.
- Reconocimiento del color.
- Reconocimiento de técnicas y procedimientos de realización.

Diferenciación de la diversidad, contrastes, repetición, continuidad y técnicas de realización.

Repetición e interiorización.

Con todo ello buscamos:

La identificación de formas, colores, texturas y técnicas de realización.

La diferenciación de formas, colores, texturas y técnicas de realización.

La diferenciación de la organización compositiva.

El inicio de apreciación de matices técnicos.

La descripción verbal de lo observado, de sensaciones, criterios estéticos, reconocimiento de la materia, etc.

Bibliografía recomendada

ACASO, M. (2009): *El lenguaje visual*, Barcelona: Paidós.

APARICI, R. y A. GARCÍA MATILLA (2008): *Lectura de imágenes en la era digital*, Madrid: Ediciones La Torre.

ARNHEIM, R. (1976): *Arte y percepción visual*, Buenos Aires: Universitaria.

DE ANDRÉS TRIPERO, T. (2006): *El desarrollo de la inteligencia fílmica*, Madrid: MEC Educación Serie Informes.

DEWEY, J. (1989): *Como pensamos*, Barcelona: Paidós.

MARÍN VIADEL, R. (ed.) (2005): *Investigación en educación artística*, Granada: Ediciones de la Universidad de Granada.

VILCHES, L. (1988): *La lectura de la imagen*, Barcelona: Paidós.

VILLAFANÉ, J., y N. MÍNGUEZ, N. (1996): *Principios de teoría general de la imagen*, Madrid: Pirámide.

WURPILOT, E. (1985): *El mundo visual del niño*, Madrid: Siglo XXI.

Tema 3

El desarrollo gráfico infantil

Introducción

El siguiente tema trata sobre el dibujo infantil y cómo se produce el desarrollo gráfico y artístico hasta los seis años, edad en la que termina el ciclo escolar de Educación Infantil. El desarrollo no se produce de un modo sistemático según la edad, pueden haber grandes diferencias entre un mismo grupo, esto indica que hay que estudiar la evolución gráfica desde una perspectiva personalizada. Las diferentes fases del desarrollo gráfico se utilizan como guía para empezar a conocer el proceso. Previamente se plantean las condiciones que hacen posible que el desarrollo se produzca.

El maestro y la maestra deben tener nociones del proceso perceptivo, de la influencia del predominio lateral y del desarrollo motor. Los tres aspectos señalados son básicos para la realización de los trazos y como consecuencia lo son también para las representaciones infantiles. Los ejemplos expuestos se ofrecen como muestra de las posibilidades de incidir y potenciar el proceso, sin intervenciones agresivas que entorpezcan un desarrollo natural e individualizado. Por otro lado, para el conocimiento de estos procesos se realizarán prácticas de análisis de dibujos infantiles con las orientaciones proporcionadas a lo largo de este capítulo. A su vez, se indicarán ejercicios de producción de estrategias gráficas y propuestas similares a modo de práctica para niños y niñas que faciliten una comprensión significativa.

Percepción infantil y adquisición del lenguaje plástico

Cuando los niños y las niñas trasladan sus referencias al espacio plano, se basan en sí mismos como elemento de comparación. Con esta referencia básica se sitúa en primer lugar la vertical con sus derivadas correspondientes, como arriba y abajo. Posteriormente, se incorpora la horizontal con las orientaciones de izquierda y derecha. Mientras estos conceptos no están asimilados de forma consciente, la representación en el campo gráfico de forma organizada se realiza igualmente y la distribución de los elementos gráficos sobre el plano tiene, por lo general, un sentido del ritmo y del equilibrio admirable.

Los elementos compositivos son percibidos en la infancia de modo natural, ya que según parece las leyes gestálticas son anteriores e independientes del aprendizaje y sus procesos cerebrales innatos, de forma que el aprendizaje solo mejoraría los mecanismos instrumentales del organismo sin cambiar las tendencias naturales. De modo que, ante la distribución de formas gráficas sobre el plano, contamos con los siguientes elementos: reglas de limitación de espacio, leyes organizativas

que actúan por sí mismas según la organización cerebral de la persona que realiza la acción gráfica. Con el aprendizaje, según como este se produzca, se introducen variables que puede potenciar o anular el desarrollo gráfico natural. Del mismo modo, el entorno juega un papel decisivo en todo el proceso.

Sistema nervioso y lateralidad

La estructura del sistema nervioso es importante por su implicación directa en el tema planteado. Los estudios fisiológicos constatan que la estructura interna de cada persona tiene diferencias de organización y de localización funcionales. Estos estudios se han centrado sobre todo en cómo los órganos y los procesos perceptivos inciden directamente en el predominio lateral. De modo que las diferencias en las localizaciones cerebrales, la estructura celular del córtex –que permite la prevalencia lateral en todo tipo de manifestaciones– y la estructura de los sistemas visual y motor revelan las infinitas posibilidades, en cuanto a las diferencias innatas, que poseen las personas. Esta visión general del funcionamiento fisiológico de nuestro organismo proporciona una valiosa información sobre el modo en que se manifiestan algunas conductas diferentes.

La conducta visual y las manifestaciones motrices, las más evidentes, indican cómo el cerebro trata la información, el área cortical encargada de su procesamiento y la respuesta exterior que se genera y que es modificada por la influencia del aprendizaje, aspecto considerado importante por su incidencia en el tema tratado. Conocer el proceso perceptivo desde el momento en que se detecta el estímulo es necesario para planificar las actividades de aprendizaje. El organismo percibe el estímulo de forma selectiva, lo transforma en energía, influyen en él las vías nerviosas que lo transportan y el cerebro asimila, organiza e incluso puede modificar la información recibida.

Para expresar lo percibido, las referencias se establecen a partir de uno mismo, y la construcción de las relaciones espaciales son las bases sobre las que se construye el espacio en dos dimensiones. Su conocimiento es esencial para comprender las diferencias gráficas entre zurdos y diestros, tanto en el aspecto visual como en el motor. La representación gráfica en el plano se apoya en las referencias visuales y en el movimiento; el ojo suministra la información, mientras que el brazo y la mano son los instrumentos que realizan la acción. La dirección y la secuencia visual utilizadas para apropiarse de las informaciones serán determinantes en la forma de asimilar las percepciones y como consecuencia también determinarán el orden y la trayectoria de las respuestas gráficas.

Una de las claves más evidentes y fáciles de detectar es precisamente la diferente trayectoria de los trazos entre zurdos y diestros. Esta indica no solamente la dirección de sus trazos sino también la trayectoria de la mirada, tanto para asimilar como para expresarse. La expresión atraviesa sus propias etapas de evolución y maduración gráficas, y las representaciones infantiles son el reflejo exterior de una elaboración interna muy compleja que necesita para manifestarse de la madura-

ción y la coordinación del ojo y la mano. De modo que todos estos procesos cerebrales coordinados y en continua evolución, cuando la acción gráfica se realiza en un espacio plano limitado, reflejan la proyección de las referencias individuales sobre dicho plano.

El desarrollo motor

El desarrollo psicomotriz representa la evolución para realizar acciones y asimilarlas mentalmente, de modo que contribuye al desarrollo psicológico, lo que facilita la comunicación. Así pues, la construcción de las diferentes relaciones espaciales se efectúa al mismo tiempo, tanto en el aspecto perceptivo como en el representativo. La motricidad es el elemento común que los une, los movimientos se apoyan en la percepción y viceversa, y todo el conjunto es el esquema sensomotor. En este proceso, el niño y la niña necesitan adaptarse continuamente al medio, ya que el ajuste tiene que ser revisado por las nuevas influencias que va percibiendo. Si al principio no se distingue entre lo subjetivo y lo objetivo, el primer avance será la diferenciación entre el yo y el mundo que le rodea, organizando las relaciones según las situaciones a las que se enfrenta.

La organización espacial también evoluciona, y toma como apoyo la referencia de uno mismo. De modo que las relaciones se van estableciendo según los esquemas en los que se estructuran nuestras percepciones. La forma de establecer las relaciones espaciales se sustenta en el esquema sensomotor del organismo. Respecto a la representación, las posibilidades que se tengan para expresarse gráficamente, dependerá en gran medida de la percepción. Según el proceso que se haya tenido, hasta llegar al concepto del espacio y las etapas que se hayan atravesado a lo largo del desarrollo, la capacidad perceptiva estará moldeada de diferentes formas. El desarrollo mental pasa por diversas etapas en las que dichos cambios indican una evolución cualitativa importante en el pensamiento, están unidos al desarrollo sensomotriz y comienzan con el desarrollo motor y la orientación espacial. La maduración del control del movimiento, sobre todo el manual, está relacionada con el desarrollo del pensamiento. Las reacciones motoras se desarrollan al principio de forma elemental, pero organizadas con las primeras percepciones.

Estas reacciones son al principio espontáneas, pero el control motor permite la aparición de una función después de otra. En ellas destacamos tres tipos de movimientos: los impulsivos, los reflejos y los instintivos. Los movimientos instintivos se manifiestan junto a los otros dos como respuesta de un impulso interior con tendencia a ejecutarse, aunque exista alguna oposición voluntaria. Es un acto irreflexivo e inconsciente porque es la respuesta de una reacción orgánica innata, reflejo de los potenciales genéticos del organismo y su combinación con el entorno (Rigal, 1987). La evolución de la actividad motora resulta de la diferenciación y organización de los movimientos voluntarios, junto con aquellos movimientos innatos integrados. Los centros nerviosos van madurando progresivamente, lo que hace que se perfeccionen los movimientos a la vez que, como en muchas otras cosas, imitan a los adultos en sus gestos y actitudes. Las posibilidades motrices de

cada articulación y las destrezas que se alcanzan respecto a ellas son importantes para adecuar las técnicas plásticas a las posibilidades infantiles, por ello pensamos que su análisis es de gran utilidad para seleccionar posteriormente las actividades que niñas y niños podrán realizar con éxito:

La articulación del hombro. Permite realizar movimientos en cualquier dirección. Al año y medio o dos años, se pueden realizar perfectamente todos los movimientos pero tienen limitaciones de carácter conceptual. Se ejecutará el movimiento pero no se será consciente de su trayectoria.

La articulación del codo. Tiene tres posibilidades motrices: flexión, extensión y rotación del antebrazo respecto al brazo. Son movimientos muy utilizados en las acciones gráficas de la infancia.

La articulación de la muñeca. Es como la del hombro, polivalente, pero de amplitud más reducida. Hasta los tres años de vida tiene poca incidencia en la acción gráfica. Sin embargo entre los tres y los cuatro años adquiere un papel de suma importancia.

Las articulaciones de los dedos. Son fundamentalmente de flexión/extensión, tienen grandes posibilidades en movimientos de precisión. Al principio solo se utilizan algunas acciones de los dedos.

Estas posibilidades motrices combinadas pueden desplegarse y convertirse en múltiples acciones gráficas que se pueden realizar. Si desarrollamos la flexibilidad y la fluidez de estas acciones y las adecuamos a cada momento gráfico, se detectan las técnicas plásticas más apropiadas, así como los procedimientos y las estrategias a seguir.

Con las consideraciones expuestas iniciamos el estudio del desarrollo gráfico desde conceptos perceptivos, creativos, afectivos y motrices que juntos darán lugar a la acción gráfica. Por eso, al plantear nuestra intervención didáctica, se tendrán en cuenta estos procesos para desarrollar todos y cada uno de ellos con los procedimientos adecuados a las posibilidades infantiles, con la adaptación de los medios expresivos a las diferentes necesidades y aptitudes de cada persona.

Las estrategias gráficas (J. J. Jové, 1994)

Al introducir situaciones en la experiencia y en el proceso de aprendizaje, hay que ser conscientes de la estrategia que se adopta. Hay que conocer las situaciones impuestas y las posibilidades de elegir que tendrán los niños y las niñas. Al establecer estos parámetros estamos orientando las condiciones de trabajo y los aspectos que posteriormente se evaluarán. Según la cantidad de situaciones que introduzca el profesor o la profesora, disminuirán o aumentarán las posibilidades de elegir por parte de los niños y las niñas. Según las estrategias que se adopten, directas o de rodeo, se debe valorar la capacidad para hacer frente a un problema. Según la valoración que hagamos de las capacidades de los niños y de las niñas, plantearemos las estrategias y la introducción de situaciones o requisitos previos. Las situaciones o requisitos previos establecen límites a la creatividad, por tanto, hace falta tener imaginación para ser innovador dentro de las limitaciones establecidas previamente. Pero la vida, el diseño, los materiales, etc., establecen muchas

limitaciones y hay que aprender a crear dentro de los límites, hay que aprender a resolver problemas con limitaciones.

Es necesario considerar al mismo tiempo una serie de estrategias de carácter gráfico que planteamos a continuación, estrategias prácticas elaboradas a partir de las utilizadas por los niños y las niñas de forma espontánea, y que forman parte de las opciones innatas que el ser humano adopta en su evolución gráfica. Todas las estrategias gráficas (Jové, 1994) que presentamos son combinables entre sí, de modo que es relativamente inusual encontrar representaciones totalmente puras:

- Estrategia azarosa
- Estrategia filiforme o simple
- Estrategia geométrica
- Estrategia envolvente

Esquema de estrategias gráficas

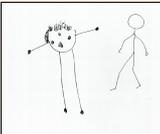
Estrategias	Descripción	Modos infantiles	Modos adultos
Azarosa	La mano conduce al ojo. No hay intención previa. Dejarse llevar.	 16	 17
Filiforme y/o simple	Es la simplicidad máxima.		 18
Geométrica	Suma de formas generalmente geométricas		 19
Combinada	Suma de formas geométricas y envolventes parciales		 20
Envolvente	Formas complejas con trazo envolvente El ojo conduce la mano		 21  22

Tabla 5. Fundamentada en las estrategias gráficas de J. J. Jové.
La realización del esquema es de C. Pellicer

16. Dibujos de la colección privada de las autoras.

17. Fragmento de Alberto Giacometti, *Portrait* 1951. Lithographic crayon and pencil on paper. 38,8 x 27,4 cm, The Museum of Modern Art New York, EE.UU.

18. Fragmento de Kandinsky *Línea quebrada*, Galería de Arte Moderno de Roma, Roma, Italia.

19. Fragmento de Pablo Picasso *Retrato de Jacqueline Roque con rosas*, 1954, Museo Picasso de París, París, Francia.

20. Fragmento de Matisse *Blue Nude IV*, Musée National Message Biblique Marc Chagall, Niza, Francia.

21. Fragmento de Amedeo Modigliani, *Desnudo femenino apoyado sobre la rodilla izquierda*, 1911-1912. Tiza oleosa sobre papel, 43 x 26,5 cm, colección particular.

22. Fragmento de Edgar Degas, *Joven espartana*, 1860, lápiz sobre papel, 22,5 x 36 cm, Museo de Orsay, París. Francia.

Estrategia azarosa

Parece unida a momentos mentales relajados, de distracción o aburrimiento. Puede servir para que surjan figuras simples o para hacer más complejas las inicialmente simples. Se pueden hacer formas muy variadas, regulares o irregulares, añadiendo estructuras sin fin. Son productos que, aunque se presenten muy estructurados, siguen siendo fruto del azar. Jové asegura que es la estrategia fundamental de la mayoría de los artistas y la que se encuentra presente en los primeros grafismos humanos.

Estrategia filiforme o simple

Se fundamenta en la utilización de figuras muy simples. La simplicidad de la forma y estructura es su característica. Es una estrategia propia del inicio del período esquemático. Por su facilidad representativa se consolida fácilmente, por ello es tan peligrosa cuando el niño y la niña la descubren demasiado pronto, pues entorpece las realizaciones con figuras complejas e interfiere en la evolución gráfica. Por desgracia es la que asumen una gran cantidad de niños y niñas. La estrategia simple tiene características muy similares a la estrategia anterior aunque es un poco más elaborada.

Estrategia geométrica

Es muy compleja. Consiste en la realización de figuras cuyos componentes son a su vez unidades de formas añadidas y cerradas, de tipo geométrico. Es una alternativa que asumen algunos niños y niñas y se mantiene de forma natural hasta el final del período esquemático.

Estrategia envolvente

En esta ocasión adquiere importancia el contorno global de las figuras aunque se trate de estructuras complejas. La línea del contorno envuelve, es decir abarca todo el objeto dibujado. Es una línea cerrada, sinuosa y esquemática que describe el objeto de forma global. Es una estrategia que necesita una buena coordinación ojo/mano. La capacidad de abarcar con un solo trazo formas complejas necesita mucho entrenamiento, una educación visual razonada y ser capaz de percibir selectivamente. Por esta causa, los niños y niñas que la asumen presentan figuras muy toscas, lo cual hace que abandonen esta estrategia cuando adquieren juicio crítico y cambien generalmente a la geométrica.

Evolución gráfica

Las niñas y los niños han dibujado siempre pero solo hace unas cuantas décadas que se ha demostrado la existencia de unas fases de desarrollo gráfico predecible. Estas fases han recibido denominaciones diferentes según quien las presenta, se agrupan también por edades con variaciones y también se cuestiona si realmente hay que estudiar el desarrollo gráfico de forma cronológica para su análisis. Realmente no es la edad lo que importa para estudiar el dibujo infantil, y tampoco podemos decir que las fases evolutivas proporcionan toda la información. Ni siquiera los propios dibujos infantiles contienen toda la información necesaria. Desde luego que hay

fases en el desarrollo gráfico, claro que sí, también hay grafismos muy similares a igual edad. Existen una serie de características que definen los dibujos de los niños y las niñas y resultan muy útiles para estudiar cómo se produce el desarrollo. Pero no todos hacen lo mismo, hay diferencias de estilo, distintas secuencias, omisiones de algunas características, ya desde los primeros trazos.

La opción asumida para exponer este tema es una elección combinada entre etapas, momentos evolutivos y modos de expresión, por supuesto sin obviar la edad. Se plantean unas pautas para realizar la acción educativa en la escuela, donde las niñas y los niños están organizados por ciclos, cursos y edad cronológica. De este modo, será más comprensible para el alumnado y beneficioso para la educación artística y visual.

<i>Etapas del desarrollo gráfico</i>	<i>Momento evolutivo</i>	<i>Modo de expresión</i>
1.º ciclo Exploración Juego Imitación	Inicio del garabato Principio de diversificación Diversificación e inicio de la figura y el significado	Exploración Garabato desordenado Garabato estructurado Garabato prefigural
2.º ciclo Realismo fortuito y fallido	Etapa preesquemática Inicio de la representación Relaciones topológicas Dibujo viso/referencial/esquemático	Intención figural Figuras, agregados y configuraciones Dibujo representativo Consolidación de las coordenadas

Tabla 6. Desarrollo y evolución gráfica de los dieciocho meses a los seis años

Primer ciclo de Educación Infantil

La educación en la expresión plástica y visual es considerada como el mejor medio expresivo para comunicar ideas, o sentimientos, para conocer el propio entorno cultural y artístico, así como la relación entre el lenguaje y la plástica por medio de la verbalización de las sensaciones y los sentimientos. En el currículo oficial se aconseja, solo al principio, la libre manipulación de materiales y la introducción paulatina de algunas estrategias que permitan a las niñas y a los niños evolucionar y experimentar apreciando las cualidades de los materiales. Deben aprender a leer su entorno, respetando en todo momento las fases infantiles del desarrollo.

Garabato desordenado

<i>Etapa de desarrollo gráfico</i>	<i>Orientación cronológica</i>	<i>Momento evolutivo</i>	<i>Modo de expresión</i>
Exploración Juego Imitación	Alrededor de dos años	Inicio del garabato	Exploración Garabato desordenado

Exploración

Alrededor del año y medio se imita al adulto usando los materiales, primero como juego y experimentación (agarra, chupa, observa, etc.), después inicia sus primeros actos gráficos mediante los que descubre la existencia del trazo. Este descubrimiento le atrae y es capaz de ejercitarse en cualquier parte, sujeta el útil gráfico de diversas formas y los trazos son irregulares, poco fluidos. Son trazos que carecen de estructura y son ejecutados con movimientos incontrolados. Este momento se supera rápidamente, ya que el tono muscular utilizado para sujetar el útil gráfico mejora con el ejercicio.

Estas formas incipientes son consecuencia de los movimientos articulares del brazo, no hay control voluntario del gesto, por eso cualquier regularidad o precisión del trazo es fruto del azar. El objetivo de esta fase consiste en el control motriz del útil gráfico y la mejor orientación que se les puede ofrecer es permitirles que tanteen y experimenten.



Dibujo 1. Exploración. Garabato desordenado con movimientos de retorno.
Veinte meses. Niña diestra

Garabato desordenado

Ya hay cierta experiencia en el control motriz y la sujeción del útil gráfico, por lo que la presión y la fluidez de los trazos mejora rápidamente. La estructura del garabato es azarosa, de recorridos lineales superpuestos y confusos, y es el momento en el que aparecen los primeros patrones que son fruto de las posibilidades motrices del hombro y el codo. El espacio gráfico debe ser amplio para que se puedan ejercitar los movimientos sin restringir posibilidades. Aunque la acción gráfica está dominada por el componente motriz, los garabatos primarios representan ya el indicio de la formación de patrones perceptivos elementales. Los movimientos utilizados en la actividad gráfica, según indican los primeros garabatos incontrolados y la observación directa, son las articulaciones brazo/hombro y antebrazo/codo, mientras que la mano solo sirve como medio de sujeción del útil gráfico. El control del trazo empieza a manifestarse cuando el flexor del pulgar empieza a ejercitarse.

Orientaciones didácticas

El objetivo es el control motriz del útil gráfico. Potenciar la variedad en el tipo de huellas gráficas –disponiendo de abundante material–, de modo que el niño o la niña no puedan embadurnar las primeras huellas. De este modo la nitidez de la huella primitiva será percibida con mayor claridad y facilitará la formación de patrones perceptivos con más rapidez. Ya que la estructura del garabato es azarosa, conviene propiciar situaciones que potencien la aparición de trazos variados y destacados. En esta etapa la mejor orientación es permitirles que tanteen, experimenten y descubran por sí solos, y para ello es necesario que les aportemos los medios más apropiados en cuanto a técnicas expresivas.

Trabajo práctico

El trabajo práctico se debe realizar con técnicas que permitan trazos limpios y destacados, con posibilidades de ejercitar el frenado y la continuación. Son ejercicios con tendencia al control del movimiento y suelen ser espontáneos, por lo que no hace falta intervenir, solo dar oportunidades. Como técnicas apropiadas se destacan los rotuladores, ceras, lápices, etc., para las manifestaciones gráficas. Para ejercitar el flexor conviene además usar arcilla con pruebas de presión y extensión. También se considera importante la utilización de pintura de dedos como medio de globalizar sensaciones táctiles, visuales y motrices. Todo esto lleva al trazo más lento y aumenta las posibilidades de control.



Dibujo 2. Garabato desordenado con inicios de control gráfico. Dos años. Niña diestra

Garabato estructurado

<i>Etapa de desarrollo gráfico</i>	<i>Orientación cronológica</i>	<i>Momento evolutivo</i>	<i>Modo de expresión</i>
Exploración Juego Imitación	De dos a tres años	Principio de diversificación Diversificación e inicio de la figura	Garabato desordenado Garabato estructurado Garabato prefigurado

Los primeros patrones gráficos están consolidados y su repertorio sigue aumentando. Se es capaz de imitar o repetir prototipos y comienzan a establecerse vínculos que relacionan garabatos entre sí. El niño o la niña se familiarizan con útiles gráficos y con el modo de usarlos. Mejora la técnica de sujeción, regulariza el tono muscular, se uniformiza algo la presión y con todos estos logros el gesto gráfico adquiere fluidez y flexibilidad. Los sucesivos ajustes de movimiento continúan afectando a la acción gráfica. La velocidad de ejecución es muy variada y los garabatos presentan una gran espontaneidad gestual pero con ausencia de control voluntario. La práctica desenfadada es el modo de consolidar lo adquirido, al mismo tiempo que se introducen leves modificaciones, al principio fortuitas, que conducen a la ejecución de nuevos grafismos. El objetivo es consolidar y diversificar el repertorio de garabatos prototipos.

El papel que desempeñan las articulaciones del brazo en el garabato infantil es fundamental, puesto que los primeros garabatos son de carácter motriz. La movilización del hombro y el codo es la responsable de casi todos los patrones básicos, mientras que la muñeca y los dedos solo tienen la función de sujeción y estabilización con la superficie gráfica. Estas articulaciones no tienen todavía protagonismo. Las acciones motrices tienen correspondencias con los patrones gráficos. Los distintos movimientos, según el dominio de una de las articulaciones descritas generan un tipo de garabato. Pero, ¿cuál es el papel del componente perceptivo? Según Jové (1994: 39), los procesos perceptivos no son completamente responsables de la estructura de los primeros garabatos. Los patrones perceptivos van precedidos por el gesto gráfico espontáneo, lo que hace que se considere la percepción como un proceso de aprendizaje. La rigidez de las estructuras perceptivas del niño y de la niña solo les permite ver unidades primarias. Al no poder analizar estructuras complejas son capaces de destacar, de entre una representación compleja, las unidades primarias de sus grafismos puesto que el resto no les llaman la atención.

Se inician las representaciones gráficas según las referencias corporales: primero la vertical y después la horizontal, de igual modo que la exploración ocular. Aparecen de forma espontánea las relaciones topológicas (cierre o no cierre), de la forma (punto de vista) y métricas (grande/pequeño) y la simetría, a la vez que se inician las relaciones independientes de la localización espacial dentro del campo gráfico. Comienza la representación intencionada y con ella se produce también la interferencia simbólica.

Orientaciones didácticas

El objetivo es consolidar y diversificar el repertorio de garabatos prototipos, es decir ampliar las referencias vividas directamente, ver/tocar: proporcionar experiencias visuales, táctiles y olfativas. Hay ya algunas posibilidades de intervención. Para obtener grafismos nuevos, de forma casual, hay que realizar alguna acción, sonido o gesto, que distraiga a los niños y las niñas momentáneamente. Al modificar el ritmo de trabajo cambia también la acción gráfica, desviando el trazo, alterando la previsión o interrumpiéndola, lo que facilita la aparición de nuevas formas que si impactan al niño o a la niña tenderán a consolidarlas y ampliarán su repertorio. Según el tipo de trazos que el niño o la niña son capaces de realizar, sin saltarse ningún momento evolutivo, se puede inducir al aprendizaje por imitación de trazos o formas, nunca de figuras.

Trabajo práctico

Se pueden ejercitar los trazos por orden de aparición en los grafismos infantiles, incidiendo especialmente en aquellos que facilitan la intervención del flexor del pulgar.

Trazos continuos largos y lentos. El ojo conduce la mano y se adquiere consciencia de la propia representación.

Trazos entrecortados. Potencian el control del frenado.

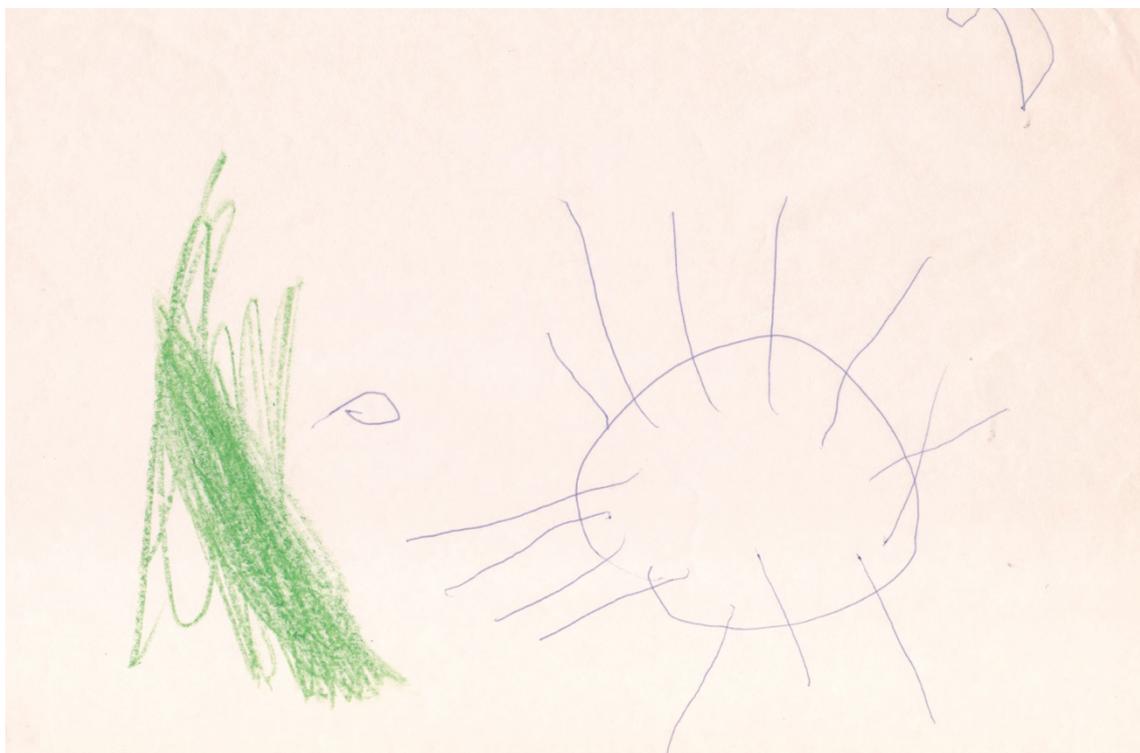
Trazos complementarios. El ojo conduce la mano realizando un trazo próximo a otro ya realizado.

Trazos proyectivos. Direcciones variadas de trazos, además de los complementarios. Pueden ser en torno a un elemento principal.

Trazos de control doble. Son de ida y vuelta, y potencian el cierre de figuras o formas.

Trazos circulares.

Ejercitar todos estos trazos naturales en la evolución infantil utilizando técnicas que resalten el trazo como rotuladores, ceras, lápices, etc., con libertad en el procedimiento para que el niño y la niña los usen de forma espontánea. Simultáneamente con el espacio en tres dimensiones, y para ello se puede emplear la arcilla con las mismas pautas que las utilizadas para las representaciones gráficas. Al mismo tiempo realizar ejercicios de autoentrenamiento totalmente libres. Provocar la aparición de nuevos grafismos por azar, por medio de acciones que produzcan sorpresa.



Dibujo 3. Garabato estructurado y prefigural de intención gráfica.
Edad dos años y medio. Niña zurda

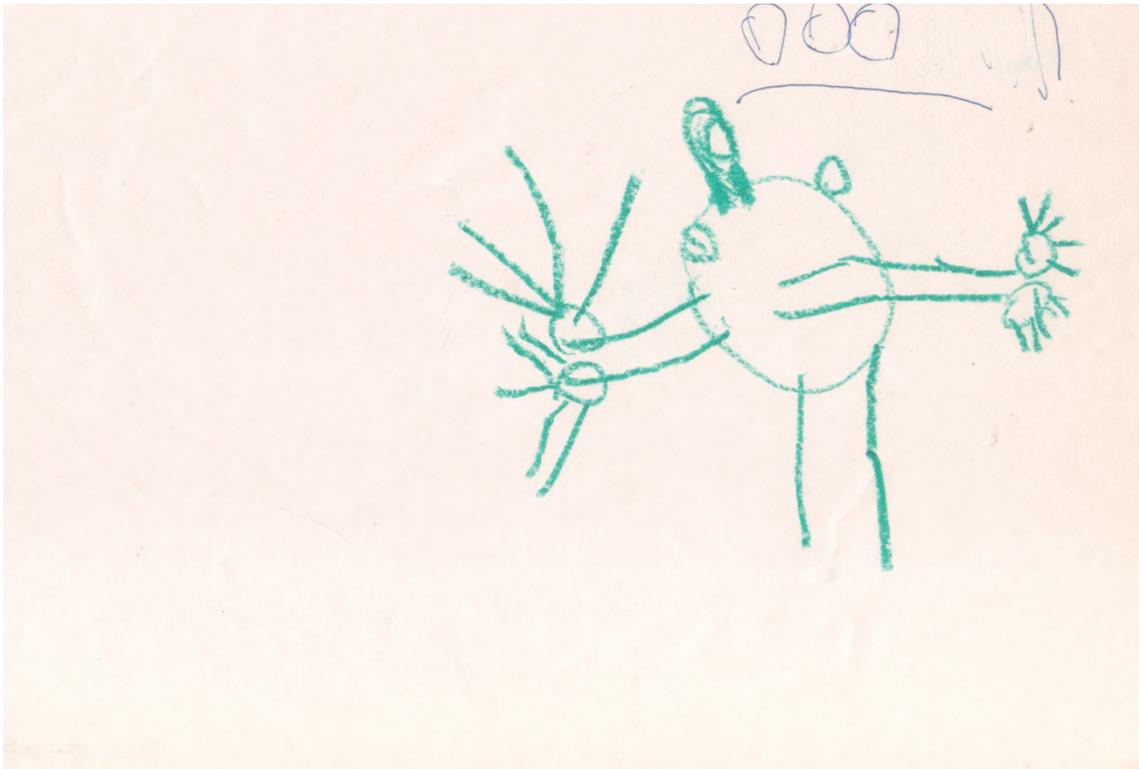
Cuando los niños y las niñas consiguen observar su propia representación aumenta la importancia del proceso perceptivo, y ello determina que el desarrollo gráfico evolucione hacia el garabato de tipo figural. También el entorno contribuye a la consolidación de determinados grafismos. El refuerzo social, un elogio o una sonrisa de aprobación, puede contribuir a que una figura casual se convierta en importante, de modo que así se consolidan los grafismos mejor aceptados.

Segundo ciclo de Educación Infantil

El garabato prefigural

<i>Etapa de desarrollo gráfico</i>	<i>Orientación cronológica</i>	<i>Momento evolutivo</i>	<i>Modo de expresión</i>
Exploración Juego Imitación	De tres a cuatro años	Diversificación e inicio de la figura y el significado	Garabato prefigural Intención figural

La función perceptiva empieza a dominar el gesto gráfico hasta imponerse al placer y la liberación motriz. En consecuencia, disminuye la velocidad de ejecución, lo que facilita el cambio de presión y el gesto gráfico controlado. El origen del significado es producto de la inducción social. Preguntas como, ¿esto qué es? obligan de algún modo a dar significado a los grafismos. También el ambiente contribuye. Los dibujos de otros, las ilustraciones, las imágenes y los medios audiovisuales, entre otros, provocan la intención representativa. Además, surge precozmente porque es muy rentable, se consigue la aprobación, el elogio y la atención, los niños y las niñas ejercen con sus dibujos un gran poder sugestivo sobre los adultos. El uso del color revaloriza la acción gráfica, es un gran motivador. Al garabatear con distintos colores, las grafías quedan realzadas y esto contribuye a destacar las formas, lo que mejora la asimilación perceptiva. Según el uso del material, el potencial de las huellas gráficas aumenta. Los trazos amplios y las texturas pastosas de las ceras o de las pinturas van dejando imágenes muy impactantes y diferentes en las superficies gráficas.



Dibujo 4. Garabato prefigural con firma. Edad, tres años. Niña zurda

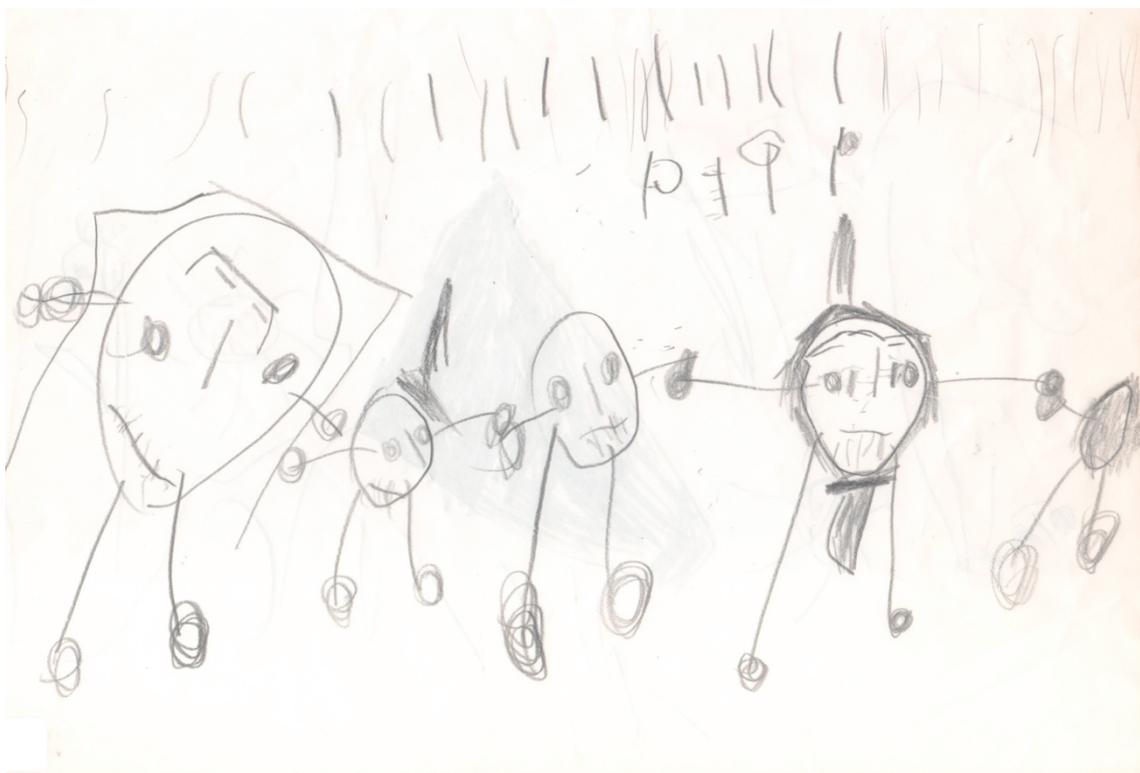
La intención figural

La intención representativa es un signo de progreso. La acción motriz ha dejado paso a la acción perceptiva, con lo cual el gesto gráfico es menos veloz. La velocidad selectiva unida a la intención es un signo evidente de evolución, aunque disminuya momentáneamente la calidad de trazos a causa de la lentitud. Es cuando los músculos de la mano y la muñeca empiezan a intervenir eficazmente, hasta convertirse en responsables del control del gesto gráfico. La intervención dominante de nuevos grupos musculares producen torpeza en algunas de las acciones gráficas, pero esto no hay que considerarlo como un retroceso.

El azar juega un papel importante en la evolución gráfica, y la utilización de diversos materiales deriva en producciones azarosas que pueden ser muy rentables para la evolución gráfica y el proceso creativo. Lo casual conduce, si se cumplen ciertas condiciones, a la innovación. Los hallazgos gráficos imprevistos y circunstanciales sirven para que en la infancia se perciban nuevas formas de representación, es decir, lo casual es una vía para la innovación si mentalmente se es capaz de aprovechar la experiencia.

Un mismo patrón grafo/motor puede facilitar diversas versiones gráficas. La flexibilidad mental que permite aventurarse con nuevas posibilidades, ese factor de juego que se tiene en los primeros años, permite que también por este medio y no solo por azar, se amplíe el repertorio figural. El sistema representativo empieza ya

a ser independiente de la referencia del yo y las relaciones entre figuras son topológicas. El niño y la niña representan primero la vertical y después la horizontal, a la vez empieza a distinguir entre apertura y cierre.



Dibujo 5. Intención figural, dibujo de la familia con firma. Edad, tres años y ocho meses.
Niña diestra

Orientaciones didácticas

El objetivo es consolidar y diversificar el repertorio de garabatos prefigurales. Ampliación de las referencias vividas directamente, el contacto físico con los objetos facilita la coordinación ojo/mano. Facilitar la verbalización de lo representado que facilita la identificación y la diversificación. Como en el garabato prefigurado, para obtener grafismos nuevos, de forma casual, hay que realizar también alguna acción, sonido o gesto, que distraiga a los niños y las niñas momentáneamente. Al alterar el ritmo de trabajo cambia también la acción gráfica, y como consecuencia se desvía el trazo, modificando la previsión o interrumpiéndola, lo que facilita la aparición de nuevas formas que si impactan al niño o a la niña estos tenderán a consolidarlas y a ampliar su repertorio y a acelerar la aparición de las figuras. Hay que procurar no inducir al niño o a la niña para que den significado a sus representaciones, puesto que darán un significado simbólico por sí solos sin necesidad de intervenir.

Trabajo práctico

En la actividad gráfica se consideran las posibilidades de los movimientos que generan los trazos:

Círculos. Coordinación de la articulación brazo/hombro y codo.

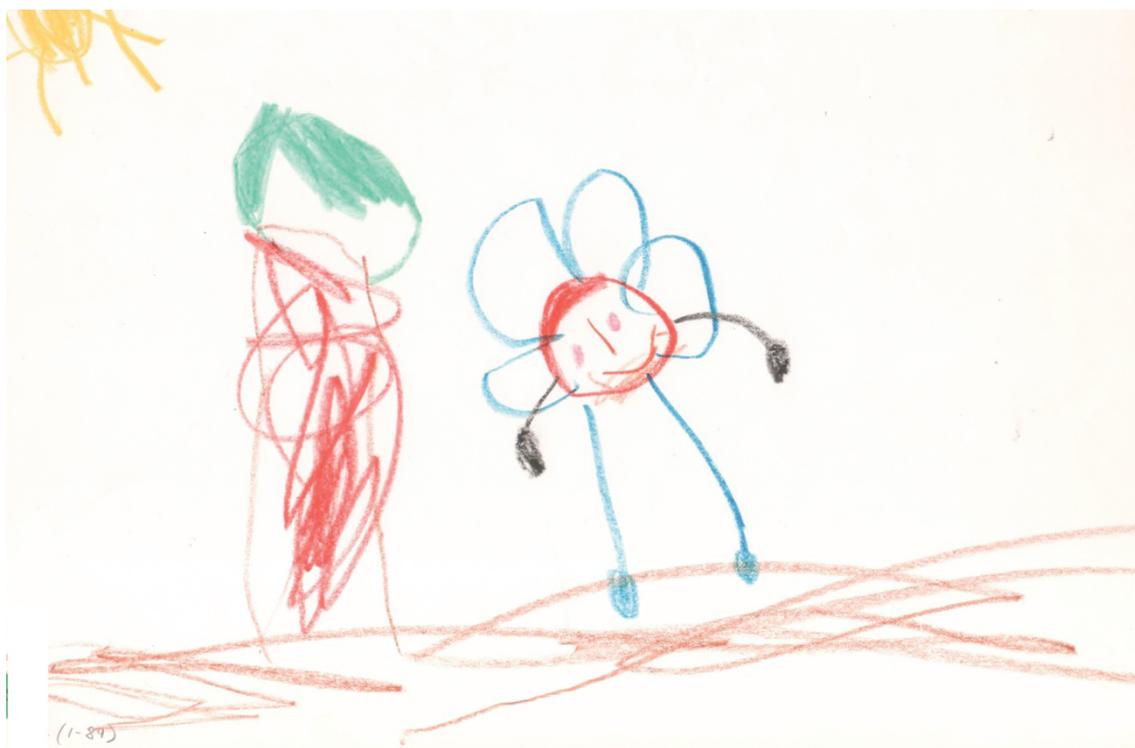
Curvas variadas, cicloides. La muñeca, su articulación es la que permite el sentido de rotación junto con la articulación brazo/hombro que posibilita la dirección rectilínea.

La espiral. Necesita mucho control de movimientos, implica las articulaciones brazo/hombro, muñeca y flexor del pulgar.

Cruzados. Es de aparición tardía, supone una nueva forma de control más global y son posteriores a curvas y arabescos.

Las realizaciones plásticas deben tener en cuenta las posibilidades motrices de los niños y las niñas y el nivel de dificultad de los trazos para las propuestas gráficas. Los ejercicios se orientarán para que se ejerciten todas las trayectorias sin supeditarlas a la izquierda/derecha que ya está potenciada por los ejercicios de preescritura. Hacer combinaciones de los trazos descritos cambiando de técnica, de tamaños en el soporte gráfico y de orientación (posición horizontal o vertical). Los ejercicios de arabescos y espirales provocan la aparición de una gran variedad de formas con su pertinente retroalimentación perceptiva. Si además multiplicamos esta variedad, con el carácter que imprime cada técnica en particular, más la utilización de arcilla para producir estas mismas formas en el espacio, se obtiene una ampliación importante del repertorio infantil para representar sus garabatos prefigurales.

El autoentrenamiento sigue siendo básico, de modo que se deben facilitar las oportunidades necesarias. Ampliación de técnicas plásticas y ampliación de procedimientos dentro de las técnicas conocidas. La introducción de novedades debe ser paulatina para permitir la práctica y la asimilación perceptiva antes de introducir un nuevo procedimiento. Posteriormente es necesaria la integración de lo aprendido en la aplicación práctica.



Dibujo 6. Inicio de la representación. Tres años y once meses. Niña diestra

Inicio de la representación

<i>Etapa de desarrollo gráfico</i>	<i>Orientación cronológica</i>	<i>Momento evolutivo</i>	<i>Modo de expresión</i>
Realismo fortuito y fallido	De cuatro a cinco años	Etapa preesquemática	Intención figurar Inicio de la representación Figuras, agregados y configuraciones

Figuras, agregados, configuraciones

Si al principio de la etapa preesquemática las figuras están representadas de forma aislada pronto surgen figuras compuestas, coordinación de figuras simples y/o agregados. Son formas añadidas, que generalmente se sitúan alrededor de la figura principal. Los agregados, en una fase evolutiva posterior, forman conjuntos figurales que ingresan ya en la categoría de configuraciones con una clara tendencia de estructuración espacial. Los procesos perceptivos que desencadenan las combinaciones de figuras, implican el uso de relaciones y destrezas perceptivas ya adquiridas, así como una disposición innata para procesar la información sensorial como estructuras básicas.

El uso de relaciones no se circunscribe únicamente a las relaciones estructurales de las figuras. Asimismo, los conceptos *dentro* o *fuera*, *grande* o *pequeño*, etc.,

también están presentes, unas veces por casualidad y otras intencionalmente. El acceso a este nivel operacional no significa que se tenga consciencia de ello: el niño o la niña no está investigando, simplemente juega. Su hiperactividad les lleva a tejer, poco a poco, un entramado sistema de conocimiento/acción. Las posibilidades motrices y perceptivas se amplían considerablemente en esta etapa, a la vez que se producen cambios significativos. El niño o la niña ya eligen tema, relacionado con su entorno, antes de iniciar la representación. Es un momento de relación máxima entre la expresión verbal y gráfica.

Las representaciones intentan la integración de las formas mediante la realización de auténticos relatos gráficos: son los primeros intentos de composición. Las relaciones entre unidades son topológicas y proyectivas, con posibilidades de cierre en figuras incompletas y de percepción global de las formas. Son momentos cruciales. En los grafismos se perciben los inicios de conceptos importantes, pues percepción y representación están relacionadas de modo que puede considerarse el momento de los inicios:

Inicio de relaciones de acoplamiento.

Inicio de la discriminación de la orientación con el comienzo del dibujo de las posturas.

El sistema representativo, las referencias, es independiente del sujeto.

Inicio de la noción de opacidad. Concepto *dentro/fuera*.

Inicio de integración de formas. Primero enumeración y luego integración.

La conquista de las direcciones dentro del espacio gráfico. Las referencias arriba/abajo, izquierda/derecha y dentro/fuera. Inicio de las relaciones delante/atrás.

Las posibilidades expresivas se han ampliado considerablemente a la vez que los niños y las niñas empiezan a ser muy influenciados con respecto a su entorno y a las representaciones de los demás. El dibujo es ya una actividad organizada y las representaciones además de ser más complejas tienen tanto tendencias realistas como decorativas. Las posibilidades motrices son amplias puesto que todas las articulaciones ya están implicadas en la actividad gráfica y aumenta la madurez nerviosa óculo/motriz, mientras que las acciones se organizan secuencialmente. Se trata pues de perfeccionar los movimientos finos y la coordinación ojo/mano ya que es un momento con grandes posibilidades de crear hábitos.

Orientaciones didácticas

El objetivo es consolidar, diversificar, identificar y empezar a adquirir habilidades de exploración y de representación con variables en los procedimientos técnicos según las posibilidades potenciales que ya posee el niño y la niña. Facilitar la coordinación ojo/mano y la observación selectiva. Verbalización de lo representado y explorado para facilitar la identificación, diversificación y reconocimiento de distintas técnicas plásticas. Según las características de las representaciones en esta etapa, ya se puede intervenir indicando algunas consignas, tanto en la actividad de exploración como en la de representación

Trabajo práctico

Considerando las posibilidades y aptitudes que el niño o la niña han desarrollado, la variedad y ampliación de propuestas para el trabajo práctico puede ampliar-

se considerablemente, y en esta etapa es el tiempo disponible la limitación más importante. En la actividad de representación, sin consignas y con consignas, se amplían las técnicas con posibilidades de elección. Ejercicios sin intención compositiva:

Paralelismo, cruces, oblicuas y curvas
Color, manchas, trazos libres, etc.

Ejercicios con intención compositiva:

Representaciones basadas en paralelas.
Representaciones basadas en cruces.
Representaciones basadas en oblicuas.
Representaciones basadas en curvas.
Representaciones basadas en manchas de color. Inicio al conocimiento de tonos básicos en la escala cromática.
Representaciones basadas en zonas llenas/vacías. Búsqueda de contrastes, texturas, por medio de masas de color o por medio de líneas.



Dibujo 7. Figuras, agregados y configuraciones. Cuatro años y ocho meses. Niña zurda

Dibujo representativo

<i>Etapa de desarrollo gráfico</i>	<i>Orientación cronológica</i>	<i>Momento evolutivo</i>	<i>Modo de expresión</i>
Realismo fortuito y fallido	De cinco a seis años	Relaciones topológicas y euclidianas Dibujo viso/referencial/esquemático	Dibujo representativo Consolidación de las coordenadas

En esta fase se consolidan las coordenadas, las figuras ya no adoptan caprichosamente cualquier posición y el referente de realidad que tiene el dibujo facilita que este se ejecute en posición vertical. Una vez consolidadas las coordenadas básicas en la superficie gráfica, las representaciones son más sistemáticas y asociables con la realidad. Esta disposición y un concepto generalista pueden producir que los elementos de la imagen se estereotipen.

El dibujo viso/referencial/esquemático es la globalización de los procesos anteriores cuando se elaboran y condensan las representaciones mentales alrededor de soportes físicos elementales. La coordinación de las destrezas adquiridas, antesala del dibujo representativo, que tiene tanta importancia en nuestro medio cultural, equivale al inicio del lenguaje gráfico como medio discursivo, y el dibujo pasa a ser un soporte de significados. Es un momento crucial, clave para aprender a ver y representar infinidad de historias. Hay que equipar a la infancia con el *vocabulario* más amplio posible, formas, procedimientos, alternativas, experiencias visuales, etc., pues estas constituirán el repertorio necesario para evolucionar hacia nuevas y más sofisticadas reglas de estructuración espacial. Es un período de gran influencia escolar. El dibujo refleja los centros de interés que se plantean en el aula y los grafismos reflejan el adiestramiento preparatorio para la escritura, aunque coincida con el momento en que dibujo/escritura se separan. Los diferentes modelos son asumidos, interiorizados y se integran en la expresión gráfica espontánea.

Los temas tienden a la fantasía, con roles bien definidos según el sexo. Son capaces de copiar correctamente figuras geométricas y de otras figuras con algunas deformaciones. Reducción de tamaños. Se amplían considerablemente los esquemas perceptivos por la facilidad en la retención/interiorización de modelos. Este conjunto de posibilidades diversifica y amplía la variedad en las reproducciones

Posibilidades motrices. A partir de los cinco años se perfeccionan considerablemente los movimientos finos. La madurez óculo/motriz es completa, con capacidad para dirigir voluntariamente la mirada. Es una etapa de posibilidades máximas de coordinación ojo/mano.



Dibujo 8. Representación e inicio de consolidación de coordenadas.
Cinco años y medio. Niña zurda

Orientaciones didácticas

El objetivo es la composición de la forma y su situación en el espacio plano y en el espacio volumen. La obtención de grafismos nuevos para evitar los estereotipos. Para obtener nuevos trazos y nuevas figuras de forma casual, el profesorado tiene que cambiar el ritmo de trabajo para que la acción también cambie y se aleje de la monotonía mediante la introducción de novedades en los planteamientos de los procedimientos plásticos.

Trabajo práctico

Las enormes posibilidades que presenta el niño y la niña en este momento posibilitan también aumentar la variedad y ampliación de propuestas para el trabajo práctico, como ya se ha señalado en las orientaciones didácticas. En la actividad de representación, sin consignas y con consignas, se amplían las técnicas con posibilidades de elección.

Ejercicios sin intención compositiva:

Paralelismo, cruces, oblicuas, curvas, intersecciones de formas, geometrización, pruebas de tamaños, simetría y asociación de figuras.

Color, manchas, trazos libres, movimientos rítmicos, etc. Conocimiento de la escala cromática.

Provocación del azar con usos poco habituales de los materiales plásticos.

Ejercicios con intención compositiva:

Representaciones complejas basadas en paralelas, cruces, oblicuas y curvas.
Representaciones basadas en el inicio en la profundidad: delante/detrás, cerca/lejos, alto/bajo²³.

Bibliografía recomendada

- CABANELLAS, I. (2007): *Ritmos infantiles. Tejidos de un paisaje interior*, Madrid: Octaedro.
- GARDNER, H. (1994): *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona: Paidós.
- HERNÁNDEZ BELVER, M., y M. SÁNCHEZ (2000): *Educación artística y arte infantil*, Madrid.
- JOVÉ, J. J. (1994): *El desarrollo de la expresión gráfica*, Barcelona: Horsori.
- KELLOGG, R. (1981): *Análisis de la expresión plástica del preescolar*, Madrid: Cincel-Kapelúsz.
- LOWENFELD, V., y W. LAMBERT (1975): *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires: Kapelúsz.
- LURÇAT, L. (1980): *Pintar, dibujar, escribir, pensar. El grafismo en el preescolar*, Madrid: Cincel-Kapelúsz.
- MARÍN VIADEL, R., coord. (2008): *Didáctica de la educación artística*, Madrid: Pearsons.
- MARTÍNEZ GARCÍA, L. M. (2004): *Arte y símbolo en la infancia. Un cambio de mirada*, Barcelona: Octaedro.
- PELLICER, C. (2000): *Los dibujos de los zurdos. Percepción y lateralidad*, Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- RIGAL, R. (1987): *Motricidad humana, fundamentos y aplicaciones pedagógicas*, Madrid: Pila-Teleña.

23. Son relaciones conflictivas por el desconocimiento de la perspectiva/profundidad, por conflicto de diferentes puntos de vista, conflicto en las relaciones posición/orientación y por falta de artificios gráficos.

ANEXO

Orientaciones didácticas para el o la docente

Se entiende el lenguaje visual y plástico como un proceso organizado en diferentes fases en las que se fomenta la reflexión, la creatividad, el pensamiento crítico y la investigación. Al mismo tiempo, este proceso ha de ser lo más vivo posible y centrado en la acción, y deberá contar con las características del alumnado que ha de experimentar, descubrir y ampliar conocimientos. Además, la metodología que se utilice tiene que tener muy presente a quién va dirigida. La labor del profesorado consiste en conseguir que el alumnado se cuestione lo que cree saber, y para desarrollar en los estudiantes la capacidad de cuestionar, no solo lo aparente, sino también la estructura oculta y el significado de la obra plástica.

Las estrategias didácticas, en relación con las capacidades del alumnado, orientan a la observación y la experimentación como vía para alcanzar los contenidos. De manera que hay que trabajar primero la observación y después la identificación de componentes visuales y plásticos. Introducir la práctica gradualmente para incrementar el nivel de complejidad poco a poco y comprobar periódicamente las adquisiciones obtenidas como conceptos sobre la creatividad, cambios perceptivos o adquisición de destrezas.

Una de las tareas principales de la expresión en la educación artística y visual consiste en aprovechar al máximo las percepciones, sugerencias e ideas a nivel grupal. El grupo puede disponer de una gama más amplia y variada de percepciones, experiencias y puntos de referencia cultural, diferentes de las que puede tener el profesorado. Son como un equipo de investigación que colabora entre sí, pueden compartir una amplia gama de significados plásticos y respuestas gráficas, con puntos de referencia más variados. Las técnicas de análisis de grupo, se pueden practicar hasta con niños y niñas muy pequeños y el proceso puede ser sorprendente.

El profesorado es quien, lógicamente, tiene que potenciar el proceso creativo. Es responsabilidad suya iniciarlo y según como sea este comienzo, se verán involucrados en los resultados. Debe ser un investigador que permanentemente busque las soluciones adecuadas a los problemas que se plantean en el aula (Stenhouse, 1987; Gimeno Sacristán, 1994). En los momentos de análisis hay que reflexionar y cuestionar el porqué. De este modo, se les enseña a ver de forma consciente y a representar creativamente. La naturaleza intrínseca de la expresión plástica tiene muchas posibilidades integradoras. La información y los conocimientos pueden adaptarse a toda clase de audiencias, culturas y épocas. Cualquier forma de expresarse espontánea y sincera es respetada, el esfuerzo es valorado con independencia de los resultados, y las satisfacciones obtenidas son más que suficientes

para desear seguir adelante. La expresión plástica practicada de manera creativa es una inmensa fuente de motivación. Es imprescindible en esta materia, con una herencia centrada en planteamientos prácticos, hacer referencia a propuestas metodológicas que contemplen procesos reflexivos. También es necesario señalar que, en ningún momento, la dimensión reflexiva se entiende aislada o alternativa a la producción.

a) Procesos

Al comienzo, en las clases expositivas se tratará sobre las competencias que el estudiantado debe alcanzar, contenidos que deben conocer, procedimiento a seguir y propuestas de proyectos.

Exponer de forma analítica, a través de los bloques de contenidos, los componentes de la educación artística y visual.

Plantear proyectos en los que el alumnado formule ideas, ponga en juego las competencias planteadas y transfiera los conocimientos adquiridos a situaciones nuevas.

Durante el proceso, búsqueda de información, adquisición de habilidades y experimentación. Servirse de herramientas como un portafolio o carpeta donde el alumnado recoja materiales diversos de su proceso de trabajo: bocetos, referencias visuales o de otro tipo utilizados, reflexiones, ideas, etc.

Utilizar sistemáticamente un repertorio amplio y rico de imágenes relacionadas con los contenidos, así como textos y otro tipo de documentos que permitan la reflexión y el debate.

Se alternarán actividades individuales con grupales, con el fin de que en determinados momentos se plantee la discusión y en otros puedan manifestar fácilmente las iniciativas personales.

b) Estrategias

Al introducir situaciones en el momento del aprendizaje, ante la propuesta de un proyecto, se tiene que ser consciente de la estrategia que vamos a adoptar. Hay que conocer cuáles son las situaciones impuestas para la realización del proyecto y cuáles van a ser las posibilidades de elegir que tendrán los estudiantes. Al establecer estos parámetros estamos orientando las condiciones de trabajo y los aspectos que posteriormente se evaluarán.

Con cualquier material se puede hacer algo creativo, se pueden producir hallazgos nuevos y originales, de manera que esto servirá de estímulo para emprender creaciones nuevas. Lo que NO habría que hacer es:

No hay que excederse en la acumulación de datos, ideas o información sobre los medios expresivos.

No imponer ejercicios o tareas ocupacionales.

No reproducir dócilmente ideas que no son propias.

No imponer criterios gráficos, estéticos ni metodológicos.

No censurar.

No forzar los ritmos individuales.
No dar soluciones.

La programación de las actividades con técnicas expresivas y de educación visual debe tratar de definir procesos y principios que capaciten al alumnado para valerse por sí mismo. Los contenidos, la metodología y las cuestiones de evaluación se deben diseñar teniendo en cuenta esta prioridad. Se concederá importancia a los intereses y preferencias de los alumnos, así como aquellas cuestiones que sean de interés del grupo. Algunas ideas que pueden ser de utilidad en la motivación:

La motivación es necesaria a cualquier edad.
La actitud y las propuestas del profesorado deben propiciar un clima que favorezca la autoestima y el respeto a las diferencias.
Intervenir solamente en el momento adecuado. Orientar.
Estimular en la búsqueda de soluciones propias.
Dialogar.

Para mantener la máxima flexibilidad –no se puede planificar todo– es importante dejar espacio y de este modo se aprovechan las oportunidades que surjan en el proceso. La actividad esencial del aprendizaje en la educación artística y visual deberá considerar también tres aspectos positivos:

Prestar atención a un problema concreto, aunque se pretendan desarrollar capacidades críticas generales.
El desarrollo de una *conciencia crítica* depende, en muchas ocasiones, de que se proporcione información relevante externa. Habrá que proporcionar este tipo de información y la capacidad de desenvolverse dentro de ella.
La actuación debe ir más allá de las particularidades de una representación concreta, de forma que se puedan abarcar los principios generales. Es decir, debe servir para transferir la experiencia a nuevas situaciones.

La finalidad de estos tres puntos es proporcionar lo esencial, la preparación en la formación de los maestros y las maestras que les capacite para ser autónomos.

Propuestas prácticas

La aparición de las mismas soluciones gráficas en edades similares y en diferentes contextos significa que en la primera infancia dibujan las mismas cosas y con un procedimiento parecido. Se nota, además que la tendencia natural es conceptualmente figurativa. Los garabatos iniciales evolucionan paso a paso hacia una realidad no identificable por los adultos pero cuyo significado tiene para niños y niñas una intención figurativa.

Muy al principio, alrededor de los tres años, tanteos y experimentación producen garabatos casuales, después signos esquemáticos con cierta intención, y más tarde les darán significado verbalmente.

El niño y la niña dibujan por el placer del movimiento y la huella que dejan sobre cualquier superficie. Después llegarán los signos, ideogramas y las figuras, en este momento la evolución gráfica ha empezado y habrá que cuidarla. La intervención didáctica debe ser muy respetuosa, y ante cualquier duda mejor no intervenir.

A partir de los cuatro o cinco años la abstracción inicial da paso a la incorporación de detalles descriptivos muy simples. La forma y la idea, la intención de representar *algo* se unen. Las habilidades motrices, la percepción y la evolución van de la mano. Conocimientos y habilidades se funden en el inicio del lenguaje gráfico para expresar emociones que el lenguaje oral no permite, por medio de esquemas universales muy simples y fáciles de comprender por los demás. Entre los cinco y los seis años se incorpora el espacio y el orden de los objetos dibujados. Los dibujos, cada vez más descriptivos, presentan con mayor detalle aquello que más les interesa o conocen y comienzan a narrar cosas.

Cada fase evolutiva no se supera totalmente por sí sola, necesita al menos de unos apoyos mínimos para poder continuar evolucionando. La tendencia natural se orienta hacia un realismo descriptivo y aunque en las edades que nos ocupan está en una fase incipiente hay que poner las bases para que la evolución gráfica continúe y se complete. El camino a seguir para este proceso no es único. La relación entre el niño o la niña y su obra es dinámica, por eso la información obtenida es interpretada y, como consecuencia, representada de formas diferentes.

A partir del conocimiento de la evolución del desarrollo gráfico en la infancia, la estrategia a seguir es la siguiente. El maestro o la maestra guían, acompañan y ponen en situación a niñas y niños de manera que sus indicaciones les orienten hacia la percepción selectiva, tengan en cuenta las posibilidades motrices y dejen espacio a la interpretación personal. La propuesta práctica se concreta con la experimentación de diferentes trazados, espontáneos e inducidos de modo indirecto y por medio de experiencias sensoriales.

La diversidad en el tipo de huellas gráficas, facilitadas por instrumentos y materiales variados permitirá a niñas y niños experimentar nuevas sensaciones que facilitarán a su vez el desarrollo motor y perceptivo. Tenemos ya algunas posibilidades de intervención. Según el tipo de trazos que el niño y la niña son capaces de realizar, sin saltarse ningún momento evolutivo, el aprendizaje se planteará por imitación de trazos o formas, nunca mediante figuras. De modo que el adiestramiento gráfico se combina entre lo espontáneo y lo inducido. Aunque hay que procurar NO inducir al niño o a la niña para que den significado a sus representaciones pues darán un significado simbólico por sí solo, sin necesidad de intervenir.

Si tenemos en cuenta además que en cada mensaje que percibimos de los adultos, se discriminan gestos y actitudes en una proporción muy superior al simultáneo que pueden transmitir las palabras, veremos que la imitación juega un papel importante en la adquisición de gestos y actitudes (Corkille Briggs, 2009) de carácter gráfico y expresivo.

Las posibilidades motrices de cada articulación y las destrezas que se alcanzan respecto a ellas se han expuesto en la página 62. En la actividad gráfica, los ejercicios se orientarán para que se ejerciten todas las trayectorias sin supeditarlas a la izquierda/derecha que ya está potenciada por los ejercicios de iniciación a la lectura. Se pueden ejercitar los trazos por orden de aparición en los grafismos infantiles, incidiendo especialmente en aquellos que facilitan la intervención del flexor del pulgar

La evocación verbal de la exploración realizada, reconocimiento y diferenciación:

1. Técnica de «llamado». Recordar el tema percibido de forma libre o asistida.
2. Técnica de «reconocimiento». Pedir identificación.
3. Técnica de «ahorro». Memorización simplificada o de aspectos clave.

El gesto gráfico		
<p>¿Qué buscamos?</p> <p>Potenciar la variedad de huellas gráficas.</p> <p>Iniciación al abecedario gráfico</p> <p>Punto, línea, estructuras y redes.</p> <p>Iniciar en el reconocimiento de imágenes.</p>	<p>Capacidades que se pueden desarrollar.</p> <p>La coordinación del gesto/visión/trazo aumenta la capacidad de percepción global.</p> <p>Adquisición de hábitos de observación visual selectiva y completa.</p> <p>Se desarrolla el sentido del tacto y la coordinación ojo/mano.</p>	<p>¿Dónde estamos? El punto de partida.</p> <p>Hay que conocer el momento de desarrollo gráfico de los niños y las niñas.</p> <p>Averiguar los conocimientos previos.</p>
<p>Estrategias y recursos:</p> <p>No imponer trayectoria, tanto en los grafismos como en la lectura de imágenes.</p> <p>Inducir a exploraciones de trayectorias diversas.</p> <p>Dar posibilidades de autoentrenamiento.</p> <p>Ampliar la extensión de las fijaciones, más allá del centro.</p> <p>Búsqueda de identificación de lo explorado.</p> <p>Variedad de materiales gráficos.</p> <p>Materiales de desecho.</p> <p>Variedad de soportes y tamaños.</p>	<p>Relaciones:</p> <p>Movimiento, ritmo y desarrollo de habilidades motrices (educación física y musical).</p> <p>Los materiales usados y la observación del entorno natural (ciencias naturales).</p> <p>Conocimiento del entorno (ciencias sociales o conocimiento del medio).</p> <p>Vocabulario específico y adquisiciones gráficas (lenguaje y escritura).</p>	<p>Consignas y actividades:</p> <p>Al principio y siempre que se pueda permitir jugar, experimentar libremente.</p> <p>Observar formas, movimientos y gestos de las obras realizadas.</p> <p>Trabajar dentro de límites.</p> <p>Reconocimiento de imágenes.</p> <p>Aumentar la cantidad de fijaciones.</p> <p>Inducir a detenerse en más ocasiones y durante más tiempo.</p> <p>Inducir a la localización de fijaciones básicas. Cambios bruscos de orientación, contrastes de color y textura o formas completas sin ambigüedades.</p>
<p>Trabajo en equipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Expresar sensaciones tanto visuales como táctiles. <input type="checkbox"/> Comparar representaciones planas y representaciones con volumen. <input type="checkbox"/> Adquirir un vocabulario específico. 	<p>Trabajo individual:</p> <p><i>Trazos continuos largos y lentos.</i> El ojo conduce la mano y se adquiere consciencia de la propia representación.</p> <p><i>Trazos entrecortados.</i> Potencian el control del frenado.</p> <p><i>Trazos complementarios.</i> El ojo conduce la mano realizando un trazo próximo a otro ya realizado.</p>	<p>¿Qué han aprendido?</p> <p>Valoración del control y la habilidad en los materiales, del proceso y del producto.</p> <p>Valoración de los aspectos estéticos y la organización compositiva, de aspectos expresivos y de los aspectos creativos.</p>

<p>□ Valorar las obras propias y las de los demás.</p>	<p><i>Trazos proyectivos.</i> Direcciones variadas de trazos, además de los complementarios. Pueden ser en torno a un elemento principal.</p> <p><i>Trazos de control doble.</i> Son de ida y vuelta, potencian el cierre de figuras o formas. Trazos circulares.</p> <p><i>Círculos.</i> Coordinación de la articulación brazo/hombro y codo.</p> <p><i>Curvas variadas, cicloides.</i> La muñeca, su articulación es la que permite el sentido de rotación junto con la articulación brazo/hombro que posibilita la dirección rectilínea.</p> <p><i>La espiral.</i> Necesita mucho control de movimientos, implica las articulaciones brazo/hombro, muñeca y flexor del pulgar.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Cruzados.</i> Es de aparición tardía, supone una nueva forma de control más global y son posteriores a curvas y arabescos. ▪ Dibujos con incorporación de los trazos realizados. 	<p>Valoración del conocimiento y apreciación y ejecución de diferentes tipos de trazos.</p> <p>Valoración del reconocimiento de las imágenes.</p> <p>Valoración de actitudes.</p> <p>Valoración de la utilización de estrategias.</p>
--	--	---

Evaluación

La evaluación continua e integrada en la acción didáctica tiene que conducir a la verificación de los objetivos y las competencias obtenidos. El primer aspecto a tener en cuenta es la situación inicial en la que se encuentra el alumnado para establecer los enlaces entre los conocimientos previos y los objetivos que se quieren alcanzar. Hay que concretar los criterios que deben utilizarse para valorar el aprendizaje. Establecer criterios para evaluar una materia como esta es especialmente delicada y hay que especificar lo que se puede evaluar para programar una progresión de aprendizaje real. Con una observación inicial se obtiene información relevante que puede ser utilizada para mejorar el proceso educativo en todas sus vertientes.

Aspectos que se pueden evaluar en el dominio productivo:

Las destrezas o habilidades. Son relativamente fáciles de valorar. La obra plástica refleja claramente el grado de pericia de los y las estudiantes.

Los aspectos estéticos y expresivos. Cómo se organiza una obra y cuál es su carácter expresivo es también una faceta fácil de reconocer.

Los aspectos creativos. Un producto puede ser técnicamente impecable, estéticamente bonito y, sin embargo, carecer de aspectos innovadores y creativos. Esto es lo más difícil de identificar. Puede servir de guía para valorar la creatividad:

Reformar y cambiar. Es la capacidad de innovar a partir de lo que se reconoce como habitual. Efectuar algún cambio.

Organización estética de las formas. Armonía y coherencia. No es necesario crear algo nuevo. Sin embargo, la capacidad de organización estética implica un alto grado de creatividad.

Inventar algo nuevo. Supone establecer nuevas relaciones productivas y ser capaces de llevar a cabo la idea creativa.

Ruptura de límites. Representa el nivel más alto de creatividad. Los aspectos novedosos son muy evidentes y por tanto fáciles de reconocer.

En las obras plásticas del estudiantado es excepcional que se presenten todos los aspectos creativos relacionados, pero si se saben diferenciar, se pueden valorar algunos de ellos. Concretada la evaluación en el dominio productivo, hay que añadir cómo se puede evaluar el dominio formativo y de juicio crítico. Para conocer el tipo de experiencia visual que tiene el estudiantado habrá que recurrir al diálogo y a las manifestaciones que realiza ante la obra plástica. La explicación razonada de «gusto» o «disgusto» no se puede evaluar porque las preferencias entran en el ámbito de lo personal. Se puede valorar:

Un juicio razonado. Distinguir cualidades y ser capaz de razonarlas después de efectuar un análisis visual prolongado.

Capacidad para describir o identificar una obra. Por su aspecto, color, material, textura, etc.

Capacidad para situar una obra en su contexto. Historia de la obra, contexto, estilo, etc.

Capacidad para comprender significados. Las imágenes son los mapas de cualquier cultura con significados propios.

Capacidad de análisis de la propia obra. Razonar y explicar lo que uno ha hecho y por qué lo ha hecho de ese modo, puede ser muy útil para los y las estudiantes y ayudarles a comprender sus motivaciones. Estas reflexiones pueden derivar en la autoevaluación.

Hay indicadores de evaluación que describen conductas observables y medibles que pueden aportar indicios del grado de consecución de los objetivos. Se trata de comprobar si:

Discrimina y analiza factores históricos y sociales que rodean a determinadas producciones artísticas y visuales.

Reconoce e identifica en imágenes de su entorno mediático, intencionalidades ligadas a cuestiones ideológicas y sociales.

Muestra interés por conocer el tipo de sociedad en la que ha sido creada una obra y el papel que esta juega en aquella.

Organiza y desarrolla proyectos para conocer y analizar la importancia de las relaciones sociales de diversos tipos (ideológicas, de poder, de género), que están en el origen de una obra concreta o se manifiestan en ella.

Elabora producciones artísticas como respuesta a una preocupación social presente en su entorno cercano.

Se pueden comparar con argumentos, las diferencias y similitudes que se dan en las distintas formas de elaboración de imágenes y producciones artísticas en:

Capta aspectos en la representación de imágenes y en las elaboraciones artísticas correspondientes a momentos o grupos diferentes.

Se interesa por participar en debates y por conocer razones que se encuentran en la base de los cambios de modas, gustos y tendencias estéticas.

Argumenta razonadamente usos y significados de imágenes en diferentes momentos históricos y en diferentes culturas.

Estos aspectos evaluables se observan a través del seguimiento diario de las actividades realizadas. Actitudes y valores se evalúan globalmente durante todo el proceso. Hay muchos aspectos de aprendizaje relacionados que permiten conocer actitudes ante cualquier situación. Los valores se pueden distinguir y evaluar más a largo plazo. Por último, ante la necesidad de conocer aspectos de aprendizaje que impliquen la asimilación de conceptos y la comprobación de adquisición de vocabulario específico se pueden realizar pruebas objetivas escritas.

Bibliografía complementaria

AGRA M. J., y otros (2007): *La educación artística en la escuela*, Barcelona: Graó.

AGUIRRE ARRIAGA, I. (2000): *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*, Navarra: Universidad Pública.

AKOSCHKY, J., y otros (1998): *Artes y escuela*, Barcelona: Paidós.

ALONSO, M., y L. MATILLA (1980): *Imágenes en libertad I y II*, Madrid: Nuestra Cultura.

APARICI, R., A. GARCÍA MATILLA, J. FERNÁNDEZ BAENA, S. OSUNA y E. NAVARRO (2010): *La imagen. Análisis y representación de la realidad*, Barcelona: Gedisa.

BERGER, J. (2000): *Modos de ver*, Barcelona: Gustavo Gili.

CABANELLAS, I. (1990): *Los orígenes de la imagen plástica: Significaciones de la línea y de la mancha en la expresión plástica infantil*, Madrid: Publicaciones de la Universidad Complutense.

CALMY, G. (1979): *La educación del gesto gráfico*, Barcelona: Fontanella.

CORKILLE BRIGGS, D. (2009): *El niño feliz*, Barcelona: Gedisa.

DEL RÍO, M., y M. ROMÁN (2005): *Programación infantil de televisión: Orientaciones y contenidos prioritarios*, Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto Oficial de Radio y Televisión.

- DEL RÍO, P., A. ÁLVAREZ, y M. DEL RÍO. (2004): *Pigmalión. Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*, Madrid: Fundación Infancia Aprendizaje.
- DÍEZ DEL CORRAL PÉREZ- SOBA, P., y M. LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO (2008): *Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- DONDIS, D. (1981/2002): *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*, Barcelona: G. Gili.
- DUNCUM, P. (2004): *La cultura visual como base para una educación en artes visuales*, Illinois: University of Illinois at Urbana-Champaign.
- EDWARDS, B. (1984): *Aprender a dibujar*, Madrid: H. Blume.
- EFLAND, A., y otros (2003): *La educación en el arte posmoderno*, Barcelona: Paidós.
- EISNER, E. W. (2004): *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*, Barcelona: Paidós.
- (1987): *Procesos cognitivos y currículum*, Barcelona: Martínez Roca.
- (1998): *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (1995a): *Mentes creativas*, Barcelona: Paidós.
- (1995b): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H., y otros (2001): *Construir sobre las capacidades infantiles*, Proyecto Spectrum, tomo I, Madrid: Morata, SL.
- GOMBRICH, E. H. (1992): *Lo que nos cuentan las imágenes*, Madrid: Debate.
- GOMBRICH, E. H., J. HOCHBERG, y M. BLACK. (1983): *Arte, percepción y realidad*, Barcelona: Paidós.
- GOODENOUGH, F. (1971): *Test de la inteligencia infantil por medio de la figura humana*, Buenos Aires: Paidós.
- HARGREAVES, D. J. (1991/97): *Infancia y educación artística*, Madrid: Morata.
- HERNÁNDEZ BELVER, M. (1995): *El arte de los niños. Investigación y didáctica del MUPAI*, Madrid: Fundamentos.
- HERNÁNDEZ BELVER, M., M. ACASO LÓPEZ-BOSCH, y I. MERODIO, I. (2005a): *Arte infantil y cultura visual*, Madrid: Eneida.
- HERNÁNDEZ BELVER, M., C. MORENO SÁEZ, y S. NUERE MENÉNDEZ PIDAL (2005b): *Arte infantil en contextos contemporáneos*, Madrid: Eneida.
- HERNÁNDEZ, F., A. JODAR, y R. MARÍN (1991): *¿Qué es la educación artística?*, Barcelona: Sendai.
- KOPPITZ, E. (1974): *El dibujo de la figura humana en los niños*, Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- LÓPEZ FERNÁNDEZ-CAO, M. (2014): *Memoria, ausencia e identidad. El arte como terapia*, Madrid: Eneida.
- LOWENFELD, V., y W. LAMBERT (1958): *El niño y su arte*, Buenos Aires: Kapelúsz.
- LUQUET, G. H. (1978): *El dibujo infantil*, Barcelona: Médica y Técnica.
- LURÇAT, L. (1974): *Estudios del acto gráfico*, París: Mouton.
- MACHÓN, A. (2009): *Los dibujos de los niños*, Madrid: Cátedra.
- MIRZOEFF, N. (2002): *Cultura visual*, Barcelona: Paidós.
- PARINI, P. (2002): *Los recorridos de la mirada. Del estereotipo a la creatividad*, Barcelona: Paidós.
- PARSONS, M. J. (2002): *Cómo entendemos el arte*, Barcelona: Paidós.

- PELLICER, C. (1996): *Diferencias de organización espacial entre los dibujos de niños zurdos y diestros. Premios Nacionales de Investigación e Innovación Educativas*, Madrid: MEC, CIDE, pp. 425-35.
- PIAGET, J. (1984): *La representación del mundo en el niño*, Madrid: Ediciones Morata.
- READ, H. (1986): *Educación por el arte*, Buenos Aires: Paidós.
- SANTOS, M. A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano*, Madrid: Akal.
- STERN, A. (2014): *Del dibujo infantil a la semiología de la expresión*, Valencia: Edicions Carena.
- TILLEY, P. (1978): *El arte en la educación especial*, Barcelona: CEAC.
- TOBÓN S. (2006): *Diseño complejo del currículo. Formación basada en competencias*, Madrid: Ecoe.
- VIGOTSKY, L. S. (1982): *La imaginación y el arte en la infancia*, Madrid: Akal.
- WALLON, H. (1987): *Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la Educación Infantil*, Madrid: Visor-Mec.

