



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR
"JAPÓN"

Guía
Metodológica De
Expresión Dramática



Compilado por:
Lic. Lourdes Chiluisa
Carrera: Parvularia
2019



1. IDENTIFICACIÓN DE

Nombre de la Asignatura: EXPRESIÓN DRAMÁTICA	Componentes del Aprendizaje			
Resultado del Aprendizaje: COMPETENCIAS Y OBJETIVOS				
<ul style="list-style-type: none"> • Analizar marco teórico, la didáctica y utilizar diferentes estrategias y técnicas gráficas relativas a la expresión plástica para desarrollar la capacidad creadora del niño. • Aplicar las habilidades artísticas modelado, la pintura, y conocimientos acerca del color para la comunicación y desarrollo de las destrezas manuales del niño. 				
Docente de Implementación:				
Lic. Lourdes Chiluisa	Duración: 20 horas			
Unidades	Competencia	Resultados de Aprendizaje	Actividades	Tiempo de Ejecución
Expresión Plástica.	Conoce el desarrollo de la Expresión Plástica infantil y las teorías que lo sustentan.	Conocer el desarrollo de la expresión plástica y las teorías que la sustentan.	Exposiciones orales sobre el tema de investigación asignado. Intervención de los señores estudiantes con criterios sobre el tema en un foro abierto.	5 HORAS



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN
GUIA DE APRENDIZAJE

Creatividad Infantil	Comprende los aspectos del desarrollo creativo durante la infancia.	Señalar los aspectos del desarrollo creativo durante la infancia.	Exposiciones orales sobre los temas de investigación individuales asignados a los señores maestrantes- Foro de discusión sobre el tema.	5 HORAS
Valoración de materiales y aplicación de actividades para expresión plástica.	Diseña, aplica y evalúa actividades y materiales que fomenten la creatividad infantil promoviendo el uso del dibujo y creación de figuras como instrumentos del aprendizaje.	Promover el uso del dibujo y creación de figuras como instrumento de aprendizaje.	Exposiciones orales sobre los temas de investigación asignados a los señores maestrantes. Foro de discusión abierto.	5 HORAS
Tipos de materiales	Utiliza materiales diversos con el fin de potenciar la creatividad y expresión artística de cada niño.	Comprender las diferentes expresiones del arte.	Exposiciones orales de los temas individuales asignados a cada uno de los señores maestrantes. Foro de discusión-	5 HORAS



2. CONOCIMIENTOS PREVIOS Y RELACIONAD

Co-requisitos

3. UNIDADES TEÓRICAS

• Desarrollo de las Unidades de Aprendizaje (contenidos)

A. Base Teórica

UNIDAD 1

EXPRESIÓN PLÁSTICA

El niño/a en sus producciones plásticas “cuenta” lo que siente del mundo que le rodea, que difiere del mundo que vemos los adultos. Por ello cualquier corrección que el maestro/a realice basándose en su propia captación visual de la realidad y no de las experiencias mismas del niño/a podrá interferir nocivamente en la expresión personal de éste.

Nunca debe ponerse como ejemplo el dibujo de un niño/a ni compararlo con el de otro, pues cada uno tiene su experiencia personal y su forma de expresarla. Será distinto si el trabajo de uno de ellos sirve para comentar lo que en él quiso expresar.

Tampoco se ha de permitir que el niño/a copie, ya que la repetición de conceptos ajenos le priva de expresar sus propias experiencias y somete su pensamiento al del otro. Acostumbrarse a copiar lo que otros hacen puede impedirle gozar de la libertad de crear, pues adquiere el hábito de aceptar las manifestaciones ajenas como las mejores, lo cual anula su personalidad.



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

Las frecuentes repeticiones estereotipadas se encuentran generalmente sólo en los dibujos de niños/as que han desarrollado modelos rígidos en su pensamiento. Es lamentable que a veces los adultos estimulen esta forma de expresión pidiendo a los alumnos/as que tracen o copien formas sin sentido una y otra vez. Un niño/a que se acostumbre a depender de tales moldes y que llegue a recibir elogios del adulto en función de su aproximación al modelo, puede perder la confianza en sus propios medios de expresión y recurrir a las repeticiones estereotipadas como mecanismo de evasión.

En ciertas etapas del desarrollo, un niño/a puede repetir espontáneamente ciertas formas para asegurar su dominio de ellas.

En la etapa de Educación Infantil y en los primeros años de la Educación Primaria es frecuente que el niño/a al dibujar utilice estereotipos para dibujar determinadas cosas:

- Una casa = cuadrado sobre triángulo.
 - Un pájaro = una uve.
 - Una cara = círculo con 2 puntos por ojos, una línea vertical por nariz y una horizontal por boca que variará dependiendo del estado de ánimo que desee representar.
- Una flor = círculo rodeado de semicírculos, etc.

Un niño/a que es afectiva y emocionalmente libre y no está inhibido en lo que concierne a la expresión creadora se siente seguro para afrontar cualquier problema que se derive de sus experiencias. Se identifica estrechamente con sus dibujos y se siente independiente para explorar y experimentar con toda una variedad de materiales. Su arte se encuentra en un estado de constante



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

variación y no teme cometer errores, ni se preocupa por el éxito o gratificación que va a tener en su caso particular. La experiencia artística es realmente suya.

En la escuela de Educación Infantil las imágenes tendrán que ser motivadoras, comprensibles, sugerentes, que estimulen la pregunta y faciliten la respuesta, y estéticamente capaces de provocar el desarrollo de los sentidos.

La evolución de la expresión plástica en los niños/as de la etapa infantil, se relaciona no sólo con su edad sino que también influyen otros factores como son: la maduración fisiológica, la capacidad perceptiva y motriz, la ejercitación y experimentación temprana, su seguridad afectiva, etc. Pero la expresión plástica también puede influir en el tratamiento de estos factores; por lo que su tratamiento específico en el marco de las actividades docentes está plenamente justificado como medio para la consecución de objetivos y finalidades propuestos para la Educación Infantil.

En el desarrollo de la expresión plástica se diferencian dos grandes bloques a lo largo de la etapa de 0 a 6 años.

- El primer bloque que aparece en la expresión plástica está dominada por **las necesidades motrices e intelectuales** del niño/a; corresponde a lo que llamamos como actividades kinestésicas.
- El segundo bloque es el que se inicia con la representación consciente de imágenes a través de figuras o formas, **dominando la actividad intelectual sobre la motora o emocional.**

La evolución en ambos bloques se produce de manera gradual e interaccionando entre sí. En cualquier momento del desarrollo de la expresión plástica podemos encontrar manifestaciones correspondientes a uno u otro bloque, aunque generalmente encontraremos más elementos del primero en los más pequeños y, a medida que avancemos hacia los mayores (5/6 años)



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

encontraremos mayor peso de los componentes del segundo bloque (representación y simbolización).

Existen cuatro etapas de desarrollo en la expresión plástica pero describiré sólo a las que mi especialidad incumbe que es la Educación Infantil.

TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

La educación artística tradicional, entendiéndola como tal la que se lleva a cabo desde el segundo tercio del siglo XX, ha centrado sus esfuerzos en el desarrollo de la creatividad. Los estudios de Lowenfeld a mediados de siglo incidieron de forma especial en este aspecto. Este ámbito educativo si bien no ha sido excluido, si se considera superado desde el momento en que se considera que el desarrollo de la creatividad, siendo un aspecto fundamental, no es tarea exclusiva de las enseñanzas artísticas sino que puede llevarse a cabo desde prácticamente todas las disciplinas, como ya comentábamos cuando hacíamos referencia a este tema. Por ello la educación artística ha ampliado en los últimos años sus objetivos a tres:

El primero de ellos sería el tradicional, si bien pierde su preeminencia, es decir, desarrollar las habilidades y destrezas al tiempo que se potencia el desarrollo creativo del niño.

El segundo, quizá aquel en el que más esfuerzos se llevan a cabo en la actualidad, es el de potenciar y mejorar el desarrollo perceptivo. Esto se hace en dos direcciones: por un lado “aprender a ver” y por otra parte incidir en la apreciación estética de las imágenes. Este aspecto es especialmente

importante en la educación infantil ya que se trata de un momento evolutivo del niño en el que su desarrollo perceptivo está en plena ebullición, por lo que es un magnífico momento para trabajar sobre las cualidades de las imágenes que el niño percibe, potenciando de este modo su capacidad



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

para percibir del modo más completo posible el mundo que le rodea. Percepción y expresión van inevitablemente unidas, y teniendo en cuenta la función expresiva, tan importante en estos momentos del desarrollo, del lenguaje plástico, la captación adecuada del contexto permitirá una expresión más fluida y por tanto contribuirá al desarrollo de los pequeños. Al mismo tiempo, sobre todo en los últimos años de la educación infantil y ya en la educación primaria, el niño puede aprender a disfrutar con las cualidades estéticas de lo que percibe, siendo capaz a partir de ello, de disfrutar con la generación de manifestaciones que le produzcan un goce por sus características formales y cromáticas y su adecuación a aquello que quiere expresar.

Un tercer aspecto, quizá más adecuado para momentos posteriores de la educación del niño, es el conocimiento de la justificación, del contexto en el que se desarrollan las obras de arte; es decir, conocer las causas por las que estas se producen para así entenderlas con claridad y globalmente. En la educación infantil este aspecto puede iniciarse con determinadas actividades, que de hecho ya se llevan a cabo de forma generalizada, que acerquen al alumno al descubrimiento de obras de arte conocidas y reconocidas, a partir de su exposición, comentario y posterior interpretación de estas.

LA EXPRESIÓN GRÁFICO-PLÁSTICA COMO ELEMENTO DE ANÁLISIS

La imbricación de los procesos gráfico-plásticos con el desarrollo madurativo así como su evidente capacidad para explicitar expresiones y manifestaciones del inconsciente, han convertido al lenguaje gráfico en una herramienta manifiestamente útil en el conocimiento del desarrollo y expresión de la mente.

Son muchos los test gráficos destinados al conocimiento de los distintos grados de desarrollo y los procesos y circunstancias del objeto de análisis.



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

Hemos de distinguir dos tipos de test: el evolutivo, indicador del grado de maduración; y el proyectivo, que en la mayoría de los casos tiene un enfoque psicoanalítico, destinado a la exteriorización e interpretación de manifestaciones del inconsciente.

Son muchos los existentes en uno y otro campo por lo que citaremos sólo algunos de los más significativos:

- Test de Goodenough, 1926 (Goodenough, 1970), perfeccionado por Harris en 1963 (Harris, 1991). Puede ser individual o colectivo. En el se pide la representación de un monigote dando total libertad para su realización. Su interpretación está basada en indicadores puntuables (presencia de distintos elementos). Es bastante fiable.

- Laura Bender (1938). Se trata de un test gestáltico. Hay hasta un total de nueve pruebas que incluyen series de puntos, formas geométricas, ondulaciones, tangencias...Se aplica a niños menores de 8 años. En este caso, a diferencia del anterior, más que el desarrollo intelectual, explora aspectos más específicos como la estructuración de la actividad perceptiva, control visomotor, atención y memoria.

- Por último citaré el test de Dibujo de la Figura Humana (DFH) de Koppitz (1968), que asume las dos tendencias, proyectiva y evolutiva, pero alejado de la forma psicoanalítica en aquel aspecto, apoyándose más en las relaciones interpersonales, buscando el retrato interior del niño en un momento dado. Se basa en indicadores evolutivos clasificados en varios tipos -esperados, comunes, bastante comunes y excepcionales- variables según la edad (se trabaja con niños entre 5 y 12 años). Su fiabilidad es bastante alta.



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

Existen, por supuesto otros test de uso frecuente y fiabilidad demostrada en el campo del desarrollo evolutivo, en el ámbito proyectivo, como el H.T.P.

(Buck, Hammer,1992), el Test de Machover (1949), apoyado en el de Goodenought, o el de la Familia (Corman, 1964), o en otros campos más específicos como el de la creatividad (Torrance, 1966), pero sería larga y estéril una exposición de todos ellos. Valga la exposición de los citados de los más representativos- como ejemplo significativo para el conocimiento genérico de estas propuestas.

EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN PLÁSTICA EN EL NIÑO

Ya hemos planteado la existencia de etapas de desarrollo en la evolución de la plástica infantil, y lo hemos hecho con la afirmación de que las características que definen cada una de las distintas fases responden a las peculiaridades comunes a la media de los niños. Esto ha de bastarnos para estudiar esta estructuración del desarrollo desde una perspectiva abierta y flexible que nos sirva de apoyo y de fuente de información pero que no condicione más allá de lo razonable el estudio y análisis del arte infantil. Por ello he considerado conveniente incidir previamente en el carácter intelectual de la creación artística y su capacidad de desarrollo siempre dentro de los límites de las capacidades generales del niño.

PRIMERA ETAPA DE DESARROLLO. EL GARABATO

No vamos a descubrir ahora la importancia de la primera infancia en el desarrollo y evolución del individuo. En el ámbito artístico todo comienza incluso antes de que el niño trace su primera línea, cuando, aún acostado, mueve sus manos en el aire trazando líneas imaginarias. Este momento del que estamos hablando es el que podríamos calificar de prehistoria del dibujo (Navelle, 1950).



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

En el segundo semestre de su vida, el niño comienza a jugar, a disfrutar con los sonidos que, casi de repente, se ve capaz de generar gracias a su desarrollo físico; igualmente aparece lo que Widlöcher (1982) llama balbuceo o parloteo gráfico, es decir la diversión a través del gesto desordenado y espontáneo. Utiliza cualquier material, cualquier pasta o líquido e incluso sus propias heces, cualquier cosa que permita la generación de manchas o huellas. Por una parte, este juego tiene un carácter de liberalización (que se mantendrá durante años) frente a la educación de la limpieza, al tiempo que es manifestación de las funciones primitivas e instintivas, como el movimiento (estamos en el periodo sensomotor) o el placer de manchar. Por otro lado, le interesa la huella gráfica como realidad permanente desprendida de él, y es esto lo que le causa fascinación. Aquí estriba la diferencia con el registro sonoro, inseparable del acto que la produce. Cuando este registro es grabado y reproducido, la fascinación entusiasma del mismo modo.

Se ha dicho que el dibujo es consecuencia del gesto, cuestión esta innegable, pero como dice Wallon el origen del dibujo se encuentra en el momento en el que el trazo se convierte en el motivo del gesto “que el niño intentará repetir” (Wallon; citado en Naville, 1950: 194). Por ello decimos que el momento decisivo es aquel en el que se descubre la relación entre el gesto y la huella que este deja.

Podemos dividir este periodo que abarca desde poco después del año y medio hasta los cuatro, en tres etapas:

1ª- Garabateo desordenado

Prudhomenau (1947) define los garabatos como “...*un movimiento oscilante, después giratorio, determinado al principio por un gesto de flexión que le da el sentido centrípeto, opuesto a las agujas del reloj. Es la comprobación del efecto producido que mantiene la acción, estimula el acto*”



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

y hace repetirse el gesto.” Efectivamente, esta etapa debe sus variaciones progresivas, su desarrollo, en parte a la variación del gesto que viene determinada por la progresiva modificación de los anclajes que determinan en movimiento de la mano. En aquel primer periodo, que hemos llamado prehistoria del dibujo y en que todavía nos hayamos inmersos, el niño inicia sus dibujos anclando sus movimientos en el hombro, con la absoluta falta de control que esto implica. Un poco más adelante es el codo el que asume este papel, dando lugar a un gesto oscilante determinado por la flexión del antebrazo, que discurre desde la parte superior derecha a la inferior izquierda. Al relajar esa flexión, al volver a extender el brazo (abducción), la línea vuelve en sentido contrario generando una aproximación al ovoide. La primera línea, la de flexión suele ser más intensa, mientras que la de extensión pierde fuerza hasta casi desaparecer antes de llegar al origen.

Este movimiento puede derivar en varias realizaciones:

- Aproximación al círculo a partir de ese ovoide primitivo.
- Acumulación de rasgos oblicuos o verticales.
- A veces un inicio oblicuo con terminación vertical.

Los niños, al aumentar el control sobre sus movimientos, van suprimiendo el retorno, verticalizando cada vez más los trazos.

Los trazos se realizan con movimientos amplios. Sólo a veces se repiten trazos y casi exclusivamente en los movimientos mayores. El niño no coge el lápiz o la cera de forma definida, cada vez puede hacerlo de un modo distinto.



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

En este momento el niño no tiene intención representativa, realizando sus trazos exclusivamente por el placer que le produce el movimiento y los resultados, accidentales, que éste produce. Por ello es frecuente que ni siquiera mire lo que está haciendo.

El niño, como hemos visto, no tiene aun control sobre sus movimientos cuestión que se reflejará lógicamente en otros ámbitos, por ello no tiene sentido que pretendamos que reproduzca imágenes ni que le de nombre a sus realizaciones pues, como ya hemos comentado no hay intención de representar nada. Sin embargo si es conveniente interesarse por lo que hace para que vea aceptada esta forma de expresión.

2ª- Garabateo controlado

Aproximadamente seis meses después de iniciar el garabateo el niño descubre la relación entre sus movimientos y los trazos resultantes, iniciando así el control visual (incipiente) sobre sus movimientos. Estos comienzan a utilizar la articulación de la muñeca.

Ya al final de la subetapa anterior, el niño iba suprimiendo el movimiento de retorno, verticalizando cada vez más los trazos. Además, la extensión del brazo se hace de forma independiente, lo que le permite también la horizontalidad, generada de izquierda a derecha. En estas horizontales, ondulantes, descubre un parecido con la escritura –que no entiende pero que ve representada por sus mayores-, lo que le lleva a imitarla (*Imagen 1*). En cierto modo podemos considerar este como el primer intento de figuración. Todo esto ocurre poco después de los dos años.



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

En este periodo no controla aún ni el punto de partida ni el de llegada del trazo. Hasta este momento el trazo se detiene por la incomodidad de la posición y de forma excepcional, por los límites del papel.

Existe, aparentemente, muy poca diferencia entre estas realizaciones y las de la etapa anterior, sin embargo, este comienzo de control sobre sus movimientos y sobre todo el descubrimiento de las relaciones entre el gesto y el trazo, son muy importantes para el niño. Su descubrimiento provoca en él entusiasmo lo que le lleva a variar sus movimientos, repetir líneas, dibujar de forma vigorosa, trabajando líneas verticales, horizontales o en círculos (ver imagen anterior).

Le gusta experimentar con el color y llenar la página entera, mientras que antes tenía dificultades para delimitar sus dibujos dentro del límite del papel.

Tiene conciencia del marco en el que dibuja.

Hacia los tres años se producen algunos cambios significativos: comienza a coger el lápiz como un adulto, comienza a ser capaz de guiar su trazo desde un punto hasta otro, lo que le lleva a realizar sus primeras figuras cerradas simples, aunque aún le cuesta realizar algunas. Le cuesta someterse a modelos impuestos porque en su relación con los objetos predomina aún lo emocional. Sus garabatos son más elaborados. Es frecuente que, una vez terminado el dibujo, descubra alguna relación o parecido de este con algún elemento real, momento en el que le pondrá nombre. Lógicamente, aún será difícil para el observador externo compartir esa relación o parecido.

Su control visomotor está aumentando pero es aún escaso, por lo que aún no debemos establecer relaciones representativas, preguntarle por ellas o proponerlas como motivo. Sí es conveniente



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

compartir el evidente entusiasmo que manifiesta cuando dibuja, del que intentará hacernos partícipes.

Garabato con nombre

Sobre los tres años y medio el niño comienza a dar nombre a sus dibujos antes de iniciarlos sin que aún sea reconocible la relación. Sin embargo este hecho es la primera manifestación de intencionalidad en la plástica infantil. Esa intención inicial puede modificarse durante el desarrollo del dibujo por distintas causas: encuentro de parecido de las formas realizadas con elementos distintos de los propuestos inicialmente, intento de satisfacción de algún observador, dificultad no prevista en la propuesta inicial...

Esta incipiente intencionalidad viene también generada por la mayor capacidad de control sobre el gesto que implica una mayor seguridad en sus posibilidades. Este aumento del control se manifiesta en la capacidad que adquiere para detener el trazo. Esta nueva posibilidad genera un nuevo tipo de trazos, más cortos, pequeños lazos, guiones... Al tiempo es capaz de volver a iniciar otro trazo desde el mismo punto de partida. Empieza a ser capaz de frenar con el pulgar el gesto de la muñeca, asegurado el movimiento desde el codo que actúa como base.

Otro rasgo de control fundamental es el de la velocidad, cuestión que con brazo y antebrazo no era posible. Todos estos progresos permiten el paso del trazo continuo descontrolado al discontinuo, corto, lineal o de anillo.

Por último, en lo que al gesto y capacidad gráfica se refiere, es importante apuntar que el niño ya no necesita hacer partir los trazos de otros anteriores, lo que independiza los conceptos gráficos de sus realizaciones.



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

A pesar de haber pasado del pensamiento cinestésico al imaginativo (de la inteligencia sensomotora a la interiorizada) aun mantiene el disfrute motor y el gusto por la experimentación como elementos incentivadores de su actividad plástica. Es ya totalmente consciente del marco que supone el papel donde dibuja, distribuyendo los dibujos por toda la página. El niño entre los tres y cuatro años modifica sustancialmente sus garabatos pasando estos de esquemas gráfico-gestuales a formas representativas, pero su dibujo no intentará únicamente representar elementos de la realidad sino que se convertirá en manifestación de sentimientos y sensaciones (miedo, velocidad...), y por tanto en un medio de comunicación. Para Luquet esta es la subetapa de *transición a la figuración*. En su transcurso, el niño buscará representar una realidad no objetiva sino expresiva, es decir, manifestará su percepción del mundo desde su perspectiva más íntima

El color

Frente a la etapa anterior, en la que el uso del color no suele tener otros condicionantes que determinadas preferencias de la gama, en este momento el niño se encuentra inmerso en una fase en la que la forma, sobre la que acaba de adquirir control, adquiere una gran importancia. El color, en principio no es elemento prioritario en sus realizaciones pero su interés cromático irá en aumento conforme vaya creciendo. Estudios estadísticos reflejan el aumento de colores utilizados a medida que el niño va creciendo, quedando el monocromatismo relegado a los primeros momentos del garabateo, siendo residual después.

Inicialmente la policromía será utilizada para la diferenciación formal como lo fue para la distinción de trazos en el garabateo más avanzado. Poco a poco el niño irá adquiriendo esquemas cromáticos. En un principio la adjudicación de color a las formas vendrá determinada por criterios mecánicos o puramente subjetivos.



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

Al ir creciendo el niño irá adquiriendo esquemas cromáticos basados en la propia experiencia, pero previamente se ajustará a los convencionalismos más comunes: el tejado rojo, las nubes azules sobre fondo blanco, las copas de los árboles verdes y sus troncos marrones...

Hemos visto como el desarrollo lleva consigo en el orden perceptivo y representativo la captación y reflejo de cada vez mayor número de detalles, como parte de unas capacidades intelectuales progresivamente mayores. El ámbito cromático también refleja esa complejidad siendo los niños capaces de percibir una variedad cromática cada vez mayor en los objetos y viéndose por tanto en la necesidad de utilizar un mayor número de colores para reflejarla.

No escapa este apartado al análisis de la relación entre el uso del color y los condicionantes psicológicos. No obstante estaríamos entrando en el ámbito de lo individual y por lo tanto fuera de un análisis global del tema. Parece claro que las motivaciones anteriormente expuestas son las que determinan el tratamiento cromático de los dibujos en la etapa que estamos abordando quedando un estrecho margen para otros planteamientos o justificaciones a no ser que estas hagan referencia al motivo por el que los puntos que estamos comentando no se desarrollan de la forma que hemos planteado o, teniendo en cuenta que estamos hablando de un “caso medio”, en unos márgenes razonablemente próximos.

El espacio

La psicología evolutiva se ha encargado de estudiar los modos de percepción del espacio que van desarrollándose en el niño según el grado de maduración de éste. Así, en las primeras etapas de su vida su percepción espacial es sumamente limitada, hasta el punto que antes de los seis meses, los objetos sólo existen cuando los percibe, de modo que el espacio se plantearía a modo de cuadros de imágenes que existirían durante el momento de la percepción desapareciendo después. Entre los



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

seis meses y el año y medio, se produce ese periodo de exploración del entorno, al que hicimos referencia en capítulos pasados, que permite al niño ir tomando conciencia de lo que existe a su alrededor y de la existencia de objetos como parte de ese entorno distinto de él mismo aun cuando él no los ve. Entre el año y medio y los dos años, periodo en el que empieza a interiorizar acciones, comienza a establecer relaciones espaciales simples entre los objetos y entre estos y su propio cuerpo.

Dado que a estas edades las realizaciones plásticas son prácticamente nulas, nos interesa especialmente estudiar el reflejo de su relación con el espacio en sus dibujos, hecho que comienza a partir de los dos años aproximadamente.

Piaget estructura el periodo comprendido entre los dos y los doce años, correspondiente a la etapa preoperacional (2-7 años) y de operaciones concretas (7-12 años), en tres fases de percepción del espacio por parte del niño.

Coinciden los paréntesis temporales establecidos por Piaget con los del desarrollo de la expresión plástica propuestos por Luquet: *realismo fallido*, *realismo intelectual* y *realismo visual*. La primera fase o estadio, comprendida entre los dos y los cuatro años, se caracteriza por la percepción de las *relaciones topológicas* de las distintas formas. Es decir, que el niño no es capaz de percibir relaciones espaciales más allá de las esenciales de la forma captada, como puede ser el que sea abierta o cerrada, cerca o lejos, ubicación general aproximada...Estas relaciones podrán ser captadas siempre que las formas percibidas sean sencillas.

El segundo estadio es el que más nos interesa pues hace referencia al periodo en que nos encontramos. Lo llama Piaget de *percepción y expresión de las relaciones euclidianas*. En este momento, entre los cuatro y los siete años el niño comienza a discernir entre relaciones espaciales



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

más allá de las puramente topológicas, reconociendo de manera progresiva las formas geométricas y las características que las conforman. Comienzan a distinguir rectas de curvas. Reconocen el círculo y el óvalo siendo capaces de realizar estos trazados con bastante (relativa) exactitud. Distinguen y son capaces de realizar cuadrados, rectángulos y triángulos aunque en un primer momento los dibujos de estas figuras presentan formas algo redondeadas.

Parece por tanto que el niño es capaz de percibir e interpretar las relaciones geométricas de las partes que integran las formas como el paralelismo, perpendicularidad, relaciones angulares aproximadas, igualdad y semejanza de formas, etc. La proporción y su relación con las distancias es aún un logro por conseguir.

Los sistemas de referencia con los que trabajan los niños a estas edades son aún deficientes como podemos observar cuando el niño trata de dibujar los árboles en una montaña o la chimenea en un tejado y dibuja los elementos verticales citados perpendiculares a la base de apoyo. Estrada habla de los cinco y medio o seis años como inicio de la corrección de este hecho.

Lowenfeld sin embargo, lo pospone hasta varios años después, dando este tipo de representación como una de las características de la etapa esquemática (7- 9 años). Parece desde luego temprana la edad propuesta por Estrada para la corrección de estos sistemas de referencia. Lo cierto es que esta posición relativa de los objetos puede observarse en los dibujos de muchos chicos incluso en la enseñanza secundaria, si bien hemos de ser conscientes de que el mantenimiento de incorrecciones gráficas de este tipo suele ser debido a procesos de enseñanza limitados o incorrectos.

Sin embargo la característica que podríamos denominar esencial en la representación espacial del niño en este periodo es el punto de vista subjetivo del enfoque de sus dibujos y su incapacidad



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

para representar puntos de vista ajenos. El niño, como hemos dicho, mantiene en este momento una fuerte relación emocional con su entorno y la relaciones espaciales que establece entre los distintos elementos que integran una realización artística se basan más en criterios afectivos, emocionales y conceptuales que en estructuras espaciales reales en la misma lógica representativa de todos los demás aspectos plásticos trabajados.

La figura humana

Ya hemos comentado como el desarrollo plástico del niño sigue una evolución visualmente lógica en la que sus propias realizaciones y logros sirven de base y estímulo para las siguientes (Kellog, 1979). En este proceso los mandalas, en combinación con algunos garabatos básicos, dan lugar a los soles y estos, tras la introducción de elementos en su interior, a los soles con cara o, al alargar algunos de sus rayos, a los soles humanos. A partir de aquí, la figura humana surge, en principio como una figura mandaloide con trazos en su parte superior y brazos y piernas surgiendo de la cabeza. Posteriormente desaparecerán los trazos superiores y los brazos.

Este hecho dará lugar a múltiples interpretaciones. Para Lowenfeld es una expresión del individualismo dominante en esa edad (cuatro años). Las teorías psicoanalíticas achacan la ausencia de brazos a carencias afectivas. Para Rhoda Kellog, sin embargo, no se trata más que la aplicación de un criterio estético temporal prácticamente universal. En cualquier caso, lo cierto es que el hecho de que este dibujo se dé de esta manera en casi todos los niños en un momento determinado, pone bastante en entredicho la teoría de la carencia afectiva.

La omisión de las piernas es muy infrecuente y no existe un criterio común que la justifique.



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

No obstante, parece necesario apuntar la necesidad de huir de interpretaciones axiomáticas o quizá alejar de nosotros la necesidad de justificar cada una de las peculiaridades de los dibujos de los niños según interpretaciones estrictas o unidireccionales que condicionen la observación bajo teorías que encorsetan nuestro criterio y pueden acabar por afectar el objeto observado.

Para Lowenfeld el niño se dibuja a sí mismo desde una visión interior, lo que justifica la falta de realismo de los primeros “renacuajos”. Parece, sin embargo, más adecuado hablar, como lo hacen Luquet o Widlöcher, de una representación conceptual o ejemplar, en la que el niño introduce aquellos elementos necesarios para expresar conceptualmente la idea de persona dentro de las características de simplicidad perceptiva y representativa ya comentadas. El desarrollo intelectual y la capacidad de captación de detalles le llevará a la introducción de un, cada vez mayor número de elementos, que le hará ir variando sus dibujos durante toda la etapa, hasta llegar a crear un esquema personal hacia los seis años. Luquet plantea el concepto de *tipo*, refiriéndose a éste como la forma que establece el niño para la representación de un objeto. Esta forma está basada en un *modelo interior* establecido, lo suficientemente claro para ser representado. Este tipo sufrirá una evolución, determinada tanto por mutaciones casuales como por el proceso natural de maduración físico y psíquico.

Animales y vegetación

Parece claro que la representación de los animales parte de la figura humana. Basta con cambiar la posición y disposición de los elementos de vertical a horizontal. A esta figura se le irán añadiendo orejas, manchas, cola... antes de variaciones formales más complejas.

La realización de las primeras flores surge obviamente a partir de las representaciones solares de las que las separa apenas el cromatismo aplicado.



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

Los árboles son creados igualmente a partir de garabatos previos, con una finalidad expresiva conceptual clara que hace que el niño se despreocupe del tamaño y las proporciones entre copa y tronco.

Parece común que el niño mantenga estos patrones expresivos si no se le incentiva de forma adecuada, de manera que puede llegar a edades relativamente avanzadas manteniendo estructuras que desde el punto de vista intelectual ya han sido superadas pero que no han tenido su reflejo en el ámbito artístico.

Casas y medios de transporte

El dibujo de las casas surge de la combinación de diagramas variados, que dan lugar a las estructuras típicas y universales de todos conocidas.

Los medios de transporte representados son los habituales: coches, barcos, trenes, aviones y cohetes. Su realización parte de combinaciones y agregados sencillos y, como en todas las realizaciones, irán incorporando mayor número de detalles conforme avance la capacidad del niño para captarlos.

TERCERA ETAPA DE DESARROLLO

Dependiendo de los autores en los que nos basemos, esta etapa puede recibir distintos nombres. Para Luquet, a los siete años, el niño entra en un periodo de transición del realismo intelectual al realismo visual, que acabará cuando entre definitivamente en esta última fase a los 12 años. Para Lowenfeld a los siete años el niño entra en la que él llama Etapa Esquemática, que abarca hasta los nueve años de edad. Ambas clasificaciones coinciden en gran medida en sus planteamientos.



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

En esta etapa, el niño pasa efectivamente del realismo intelectual y conceptual que había caracterizado el periodo anterior, a un realismo visual basado en la experiencia perceptiva pero no abandona aun de forma definitiva aquella relación emocional establecida con la realidad que le rodea en el periodo anterior, ni la utilización de recursos visuales no objetivos destinados a una representación más completa. Percepción y experiencia hacen que el niño alcance en sus representaciones esquemas definidos de los elementos que le rodean, entendiendo como *esquema* el concepto gráfico de un objeto al que el niño ha llegado y que representa su conocimiento sobre el mismo. Este esquema viene determinado por la experiencia perceptiva y el desarrollo intelectual y en función de estos parámetros será más rico o más pobre. El hecho de estar apoyado en la experiencia convierte a estos esquemas en conceptos variables. La experiencia, junto al desarrollo intelectual, harán que se vayan completando y enriqueciendo y, en ocasiones, modificando.

El esquema humano

Lo comentado anteriormente es aplicable, lógicamente, al esquema humano.

El niño realiza, ya al final de la etapa anterior, una representación gráfica relativamente estable del ser humano que durante esta etapa irá variando y enriqueciéndose.

Suelen usar figuras geométricas, teniendo cada parte del cuerpo su forma específica (cabeza- círculo, brazos- rectángulos...), lo que se ha dado en llamar geometrismo aditivo. A veces esas formas geométricas van asociadas a diferencias sexuales (triángulo para chicas, rectángulo para chicos...

Durante esta etapa será frecuente encontrar representaciones del rostro de perfil sin que esto deba suponer un avance respecto a la representación frontal.



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

Será también común encontrar representaciones mixtas, en las que, como en el antiguo Egipto, aparezca el cuerpo de frente y el rostro de perfil.

Las orejas no siempre aparecen, probablemente por una consideración estética. Es también frecuente que determinados rasgos físicos estén asociados a un sexo determinado, como los labios y pestañas para las representaciones femeninas.

Representación espacial

La representación espacial en esta etapa se caracteriza por el establecimiento de relaciones objetivas entre los distintos elementos. Estas relaciones se articulan en torno a un elemento fundamental: la línea de base.

Esta representa el suelo y puede aparecer o no aparecer y estar implícita al representarse los distintos objetos del dibujo a una misma altura. Aparece también otra línea que llamaremos de cielo, en la parte superior y considerablemente más gruesa que la anterior. En ocasiones esta última se sustituye por representaciones de nubes, el sol, pájaros...

Si la línea de base representa una superficie irregular, los objetos aparecerán perpendiculares a ésta, al menos en un primer momento. A veces se intenta representar la profundidad del espacio mediante la inclusión de una segunda línea de base. Sin embargo los objetos que aparecen sobre ésta no reducen su tamaño. La reducción de tamaño según la lejanía, es un logro que no suele darse hasta aproximadamente los ocho años.

Otra representación característica de esta etapa es el llamado *doblado*.



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

Consiste en representar, cuando en el dibujo aparece un elemento plano central como una carretera, camino o río, los elementos situados a un lado y a otro en oposición, como reflejados en un espejo.

Sigue siendo frecuente en esta etapa la combinación de vistas distintas ya comentada en la etapa anterior.

En esta etapa, en ocasiones, el niño realiza representaciones espaciotemporales con el fin de contar hechos sucesivos acaecidos en un periodo determinado. Esto pueden hacerlo bien acumulando en un mismo dibujo distintas escenas sin orden temporal u ordenando temporalmente una serie de escenas, como si fuera un cómic, que pueden estar separadas o no por una línea.

Modificaciones del esquema

Según las experiencias o la intención representativa, el esquema puede sufrir variaciones. Estas suelen manifestarse con la exageración de las partes que considera más importantes y reducción o desaparición de aquellas con menor significación. A veces cambian los símbolos con que representan determinados conceptos.

Cuando hacen representaciones de grupo (familia, amigos...) las dimensiones relativas pueden ir determinadas por varios condicionantes como pueden ser el papel que desempeña cada uno en el grupo, la afectividad, el miedo...por lo que hay que ser prudente a la hora de valorar o interpretar las variaciones de tamaño. También la situación en el papel puede variar en función de la valoración afectiva.



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

El color

Igual que con otras cuestiones, el color se ajusta también a esquemas que como en otros casos están basados en las experiencia.

En principio se ajustan los colores típicos como el verde de las copas de los árboles, el marrón de los troncos, tejados rojos, cielo azul...poco a poco, los niños irán siendo capaces de captar y representar más matices dentro de los colores que normalmente utilizan.

UNIDAD 2

CREATIVIDAD INFANTIL

CREATIVIDAD: IMPORTANCIA Y DESARROLLO

A la hora de abordar el tema de la creatividad es importante partir de una idea clara de lo que este concepto significa. Son muchos los autores y estudiosos que han abordado este tema. Veamos que es la creatividad para alguno de ellos y saquemos a partir de ahí nuestras propias conclusiones:

“La capacidad creadora es definida como un comportamiento constructivo, productivo, que se manifiesta en la acción o en la realización...debe ser, básicamente, una contribución del individuo.” (Lowenfeld, 1947) *“La creatividad es la capacidad para engendrar algo nuevo, ya sea un producto, una técnica, un modo de enfocar la realidad....la creatividad impulsa a salirse de los cauces trillados, a romper convenciones, las ideas estereotipadas, los modos generalizados de pensar y actuar”.* (Gervilla, 1986)



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

Vemos la coincidencia en las diferentes definiciones al considerar la creatividad como una capacidad de generación de modos y comportamientos de búsqueda, de caminos, de enfoques diferentes, que lleven a soluciones distintas a las habituales.

La creatividad va asociada a otros conceptos, fundamentalmente los de curiosidad e inconformidad. Inevitablemente, un individuo debe buscar para encontrar, debe sentirse atraído, no sólo por la consecución de un fin determinado sino por el proceso de exploración de posibilidades para iniciar la investigación de los distintos caminos. La persona curiosa no solamente desea saber sino que disfruta con la búsqueda de esos conocimientos. Podemos considerar pues, la curiosidad como un motor necesario para el proceso creativo. El pensamiento creativo precisa necesariamente de la curiosidad para ponerse en marcha, por lo que podemos decir que un individuo creativo ha de ser de forma paralela, un individuo curioso.

En este sentido, podemos decir que todos los niños poseen una curiosidad innata, necesaria para su desarrollo. Sus búsquedas, exploraciones y a menudo interminables preguntas están destinadas a saciar su lógica sed de comprensión de cuanto les rodea. Por ello no es necesaria una motivación especial para que un niño se comporte de forma creativa; debemos preocuparnos más por evitar las posibles restricciones que el ambiente o el entorno puedan imponer a los caminos de exploración e indagación natural del niño.

Otro de los conceptos que a menudo se asocia con creatividad es el de inconformismo. Efectivamente, ha de existir en lo mental más que en lo social, la necesidad de salir de los caminos habituales y de encontrar soluciones distintas a las cotidianas para llegar a procesos y soluciones creativas.



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

Lowenfeld nos habla de este tema con cierto miedo al plantear los términos de conformidad e inconformidad, preocupado con que en nuestro fomento del pensamiento creativo promovamos actitudes que impliquen la salida del niño del contexto normativo social básico. Por ello hace hincapié en diferenciar entre inconformismo mental como búsqueda de caminos y soluciones distintas de los habituales para problemas concretos, e inconformismo social como desacuerdo con las normas “elementales” de comportamiento del individuo, entendiendo estas como las que nos permiten la coexistencia organizada y que son susceptibles de ser cambiadas por aquellos a quienes afectan.

El pensamiento creativo

A partir de 1950, Guilford comenzó a forjar una teoría sobre la estructura del funcionamiento intelectual que aún hoy, en sus propuestas fundamentales, sigue siendo aceptada. Propone Guilford (1959) que en el proceso mental hay cinco operaciones diferentes que serían conocimiento, memoria, producción convergente, producción divergente y evaluación. La creatividad estaría directamente asociada al pensamiento divergente. Este, a diferencia de la producción convergente, ante una pregunta o problema plantea varias soluciones posibles y no una respuesta concreta y específica como el proceso convergente. Esta estructura hace que los problemas planteados sean observados desde diferentes puntos de vista, implicando una actividad mental dinámica y por tanto imaginativa.

Lógicamente, hay preguntas y problemas que se prestan a ser resueltos mediante procesos convergentes mientras otros son más apropiados para la forma divergente: ¿Qué colores forman el círculo cromático? o ¿Cuál es el aglutinante en la pintura al óleo? serían cuestiones conceptuales



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

con una respuesta concreta; sin embargo propuestas de tipo expresivo o afectivo permiten, en el campo de la plástica, poner en marcha procesos dinámicos y flexibles de tipo divergente.

La creatividad también se relaciona con dos factores, considerados de forma generalizada como parte integrante del pensamiento creador. Por una parte el llamado “factor de fluidez” que no es otra cosa que la capacidad para concebir un número importante de ideas en relación a un tema determinado. En este sentido está enfocado el test de los círculos, en el que, a partir de una serie estas figuras debemos superponer o realizar dibujos basados en su contorno.

Otro factor sería el de la “flexibilidad de pensamiento”, es decir la capacidad para variar el enfoque que se hace de un problema ofreciendo por tanto respuestas o soluciones diferentes a las habituales. Este factor está directamente relacionado con el pensamiento divergente. Cuando proponemos a un grupo de alumnos que asignen usos diferentes a un objeto determinado, lo normal es que la mayoría de las respuestas se sitúen en un contexto más o menos rígido, directamente relacionado con el uso habitual de dicho objeto o con sus características más destacadas u obvias. Pero siempre habrá propuestas en las que haya una modificación sustancial del uso del objeto, no relacionado con los tópicos generales. Esas propuestas reflejarán la flexibilidad de pensamiento a la que hacíamos referencia.

Eisner (1995) distingue cinco conductas creadoras que se manifiestan tanto en el ámbito artístico como en otras tareas o funciones desempeñadas por el hombre:

La *ampliación de límites* determinados por la cultura de contexto, rompiendo los usos definidos de los objetos, reutilizándolos en distinto contexto y con distinta función. Coincidiría con el ya comentado factor de flexibilidad.



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

- La *invención*, entendida como la reutilización de lo ya conocido, no solamente ampliando los límites definidos, sino llevando a cabo una reorganización, una reestructuración, que le lleva a generar nuevos objetos que, a su vez pueden llegar a generar nuevos límites.

- La ruptura de límites, entendida como “el rechazo o revocación de concepciones aceptadas y la problematización de lo dado”. En este tipo de conducta juegan un papel especialmente activo la intuición y la imaginación.

Sería la conducta más relacionada con la creación artística del arte moderno.

- Organización estética, entendida como el reordenamiento de formas ya existentes con fines de mejora visual o compositiva.

Para Tatarkiewick (1993) el elemento que define lo creativo es la *novedad*, sin embargo, no siempre que aparece ésta se está ante un acto creativo.

Matiza el concepto, graduándolo en función del grado de actuación sobre el objeto tratado, si afecta a la totalidad a parte de ella; aspectos cualitativos como aquellos en los que ha residido lo novedoso, si ha sido el estilo, el método, la técnica...; el origen, pues la novedad puede surgir del azar, de la intención específica, de forma espontánea o medida...; y por último los efectos que la novedad puede generar, pues puede ser neutra o anodina, o afectar a un grupo humano amplio.

Basándose en las distintas investigaciones existentes sobre el tema, De la Torre (1984) nos indica los pasos en los que se organiza el proceso de creación:

- Percepción. Planteamiento de una necesidad o un problema que necesite una solución.

Incubación. Parte del proceso que podemos relacionar con la inspiración.



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

- Iluminación. Relacionada con el proceso de realización.
- Evaluación y verificación. Comprobación de que el resultado obtenido es el más adecuado al problema planteado.

Como vemos son muchos los estudios realizados sobre el tema, de los que aquí mostramos tan solo una parte con el fin de dar una idea general de lo que podemos entender por pensamiento creativo. Existe un número elevado de investigaciones sobre este tema, por lo que recomendamos, dada la importancia de éste en el ámbito de la plástica infantil, la constante actualización.

Teorías sobre el pensamiento creativo

Podemos decir que la alocución de Guilford en 1950 ante la Asociación

Americana de Psicología, acerca de la creatividad, marca el comienzo de una intensa actividad investigadora alrededor de este tema, que aún sigue viva en la actualidad. La razón más importante por la que despertó tal interés fue el sistema educativo y sus criterios de valoración intelectual en los que en ningún caso entraba el pensamiento creativo.

Sin embargo, la creatividad no ha sido un fenómeno ignorado a lo largo de la historia. Elliot nos plantea la existencia de dos conceptos opuestos: el primero de ellos es el tradicional, que considera el acto creativo como la extracción de algo a partir de la nada. En principio, esa facultad era exclusivamente divina;

Dios era la única entidad con capacidad creadora. A partir del siglo XIX el hombre asume también esa capacidad, que adquiere como un “don divino”. Los planteamientos acerca del pensamiento creativo cambian con la llegada del siglo XX. Tatarkiewick nos habla del “pancreacionismo”, como la utilización de la creatividad en todos los ámbitos de actuación del ser



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

humano, cuando el hombre no se limita a repetir o imitar, cuando aporta algo de sí mismo. Los años 50 y 60 marcan de forma definitiva un cambio de concepto, sobre todo a partir del momento citado al inicio de este apartado. La creatividad pasa a ser la capacidad para la resolución de problemas para los que procedimientos y técnicas ya conocidos se muestran incapaces. Nuevos conceptos entrarán en las distintas definiciones mientras otros salen, son matizados o multiplican sus significados.

Hernández (1997; citado en Morales, 2001:45) nos resume las teorías de interpretación de la actividad creativa en tres grandes grupos:

- Culturalista: considera la creatividad como una construcción históricosocial”.
- Innatista: la considera una cualidad innata a algunos seres humanos.
- Constructivista: en línea con esta perspectiva, considera el acto creativo como un complejo proceso mental productivo.

Lo que desde luego es claro es que la creatividad queda situada en el terreno de la mente humana, en la que desde luego tiene un decisivo papel el contexto de actuación.

Análisis y desarrollo de la creatividad

Desde entonces han surgido innumerables test psicométricos dentro de investigaciones con distintos enfoques: valoración del pensamiento creativo como factor de éxito escolar (tanto como el CI) (Getzels y Jackson, 1962); otros destinados a establecer la relación entre creatividad e inteligencia y la capacidad de cualquiera de estos dos parámetros para predecir el éxito escolar (Wallach y Kogan, 1964; Wallach y Wing, 1968). Lo cierto es que la psicometría en este campo parece decir poco sobre el desarrollo o aplicación del concepto estudiado en la vida real.



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

Probablemente, uno de los estudios más fiables sea el *Minnesota test of creative thinking*, de Torrance (1966). Las conclusiones más significativas hacen referencia al desarrollo creativo en los niños. Torrance observa como existe un aumento constante de la creatividad ente los cinco y los ocho años produciéndose a continuación, a los nueve, una bajada importante que vuelve a repetirse tras un nuevo periodo de crecimiento a los doce años. Otros investigadores citados por Torrance hablan de otro periodo de depresión creativa a los cinco años.

La propuesta de estos momentos de depresión creativa la justifica el autor con los momentos de cambio: de escuela infantil a primaria, el cambio de ciclo y el paso a la enseñanza secundaria. La disminución de la actividad creativa estaría producida por la tensión de la adaptación a las nuevas circunstancias y la pérdida de seguridad que implica un cambio de estas características.

En este mismo sentido nos habla Gardner (1987), que plantea un desarrollo estético en forma de U. Para este autor la depresión creativa se produce al tiempo y como consecuencia de la pérdida de espontaneidad del arte infantil, es decir, cuando este deja de serlo-, a la vez que la puesta en práctica o planteamiento de nuevas técnicas de trabajo contribuye a la disminución de la actividad creativa.

Dentro, también, del ámbito del arte infantil nos encontramos con otros métodos de detección precoz como el de Clark y Zimmerman (1992). Las conclusiones de sus estudios llevan a caracterizar a los individuos dotados con una creatividad artística por encima de la media como poseedores de una gran habilidad para el dibujo, mostrando altas capacidades cognitivas e intensa afectividad, e impulsados por un gran interés y motivación.

Parece ser que el potencial creativo según se desprende de los resultados de los distintos estudios psicométricos -, se encuentra en todos nosotros, como una cualidad más, al igual que la inteligencia



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

o el peso. El desarrollo de este potencial dependerá tanto de los intereses del individuo como de que se den las condiciones adecuadas para aumentarlo mediante técnicas adecuadas, motivación y trabajo¹. Podríamos considerar, en este sentido, personas creativas a aquellas que tuvieran un potencial creativo por encima de la media.

De los estudios anteriormente citados parece desprenderse que no existe una relación directa entre creatividad e inteligencia sino que se trata de dos características independientes. Otra de las conclusiones a las que podemos llegar es que el comportamiento y resultados ante un test no parecen, al menos en lo referente al potencial creativo, poder volcarse en actitudes vitales cotidianas. También se plantean los estudios en este campo ideas como las de talento y de nuevo su relación con creatividad e inteligencia, con las implicaciones y matices que supone la existencia de niños prodigio e *idiots savants*, o los resultados de un entrenamiento instrumental amplio igualmente llamativo y generador también de precocidad. Los resultados de estos estudios parecen apuntar a la idea de talento como predisposición que precisa de unas condiciones ambientales, familiares, sociales, una preparación técnica apropiada y una motivación adecuada, lo que implica que no todos los individuos con predisposición lograrán manifestar su talento.

La creatividad en la escuela

Sabemos que la escuela actual centra sus esfuerzos de forma evidente sobre los aspectos convergentes del pensamiento. Incluso cuando se llevan a cabo propuestas o planteamientos destinados a impulsar el potencial creativo de los niños, las actividades suelen estar equivocadamente apoyadas sobre estructuras que necesariamente inciden de nuevo sobre los aspectos convergentes, generando resultados quizá estéticamente llamativos pero no efectivamente creativos.



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

Lowenfeld basó sus trabajos de investigación del dibujo infantil precisamente en el desarrollo de la capacidad creadora. Y ¿por qué este afán en desarrollar esta capacidad? El mismo autor nos da respuesta: el desarrollo creativo es más fácilmente estimulable desde la plástica por las características expresivas intrínsecas a este campo, así como por la ausencia de límites previos en el ámbito de la expresión plástica infantil. El desarrollo de la creatividad en este espacio llevará consigo un desarrollo creativo global en todos los ámbitos de actuación del individuo, con lo que esto supone para su formación, desarrollo y crecimiento personal.

En este sentido se manifiesta De la Torre (1995), que considera el desarrollo del pensamiento creativo como “un derecho universal e inalienable” y como “un factor fundamental de la mejora individual y colectiva”. Howard Gardner centra la importancia del aprendizaje creativo dentro de la Educación Infantil y los primeros años de Primaria, sin embargo, aun siendo conscientes de que es este periodo el decisivo en el desarrollo de la capacidad creadora, no podemos negar la posibilidad de incentivar ésta en momentos posteriores, normalmente como intento de compensar las deficiencias previas. Se trataría sin duda de una labor más costosa y de resultados menos llamativos, pero posible y, en ocasiones, necesaria. Como dice Rosario Gutiérrez (2002) *“la creación artística no depende sólo de la habilidad manual, sino también de los aspectos cualitativos de la inteligencia que toman parte en la actividad de crear. En este sentido, la creación artística (infantil y adulta) tiene la capacidad de aglutinar dentro de un mismo proceso distintos indicadores de desarrollo como son, entre otros, los perceptivos, los cognitivos, los afectivos y los estéticos, y es precisamente en ese carácter integrador donde radican, a mi juicio, los beneficios educativos del arte”*. Según las teorías de Lowenfeld, si queremos que la actividad artística sea realmente capaz de generar esta interactividad intelectual, necesitamos que la producción del niño sea autónoma, pues la tan frecuente reproducción de formas previamente elaboradas por adultos



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

no genera ningún tipo de interacción ya que el lenguaje utilizado no articula sus propios pensamientos, no genera estrategias de actuación, no pone en activo el universo simbólico propio, siendo además expresiones ajenas al nivel de desarrollo y a sus intereses. Sin embargo esta propuesta de autonomía creativa basada casi exclusivamente en el proceso de maduración espontánea ha sido revisado con trabajos posteriores como los de Betty Edwards (1984) que trata de recuperar la esencia educativa de los modelos tradicionales que intentaban enseñar al niño a dibujar de forma realista, modificadas a través de actividades como el dibujo de modelos invertidos, representación de los contornos vacíos o espacios negativos. En este caso, el objetivo buscado no es aquel de enseñar a ver y a controlar los movimientos como el de activar las funciones del hemisferio cerebral derecho.

Esto no implica necesariamente un rechazo a las teorías previas a las que hacía referencia. Es posible e incluso necesario articular un método basado en el conocimiento y potenciación del desarrollo autónomo unido a una mejora de las capacidades de actuación en función del momento evolutivo y las posibilidades individuales. Esto no ha de suponer un freno al desarrollo creativo si partimos de la base, no de la alternancia sino de la coordinación de actividades de manera que se potencie de forma organizada el desarrollo madurativo natural, la creatividad asociada a cada momento y la estimulación de las capacidades cerebrales relacionadas. Lógicamente existe la necesidad de conocer y comprender los procesos del desarrollo plástico para adecuar sus actuaciones a las capacidades y características de cada momento. El problema más criticado, a partir de mediados del siglo XX, al método tradicional de láminas, ha sido el hecho de que plantean modelos que por una parte pautan las referencias gráficas que utilizará el niño en su desarrollo gráfico-plástico encorsetando su crecimiento creativo, y por otro lado la circunstancia de que la representación de estos modelos no esté al alcance del niño en ese momento y su incapacidad para



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

reproducirlo genere frustración y abandono. Sin embargo el sistema de Edwards y otros posteriores no plantean este tipo de problemas al no basarse necesariamente en modelos gráficos reconocibles sino en sus formas desprovistas de contenido representativo.

Por todo ello, para la planificación de las actividades debemos tener en cuenta, en primer lugar, el momento de desarrollo. Deben ser actividades relacionadas con sus propias experiencias y conocimientos por lo que dentro de la motivación de una actividad artística puede entrar una actividad previa programada con ese fin o bien servirse de una actividad cotidiana. Debemos planificar el desarrollo en el espacio y en el tiempo, buscando materiales y técnicas que puedan igualmente estimular o incentivar su actividad plástica, por su atractivo, su novedad o su relación directa con la actividad motivadora.

Dentro de la estimulación lógicamente está la estimulación oral básica pero no debemos olvidarnos de la dramatización que revive la experiencia, la utilización de objetos relacionados...Las preguntas y comentarios que forman parte de la estimulación oral han de hacer referencia a todos los órdenes que luego se activan en la realización plástica: preguntas de orden emocional, estético, sensitivo...A partir de ese momento podemos intervenir a través de otros sistemas de estimulación que impliquen la aparición de los modelos gráficos citados que actúen sobre el desarrollo específico de las funciones y capacidades cerebrales a las que Edwards hace referencia.



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN
GUIA DE APRENDIZAJE

ANÁLISIS Y FUNDAMENTOS DEL LENGUAJE PLÁSTICO DEL NIÑO.

NUESTRO PAPEL ANTE LA CREACIÓN INFANTIL.

Los niños cuentan con una capacidad innata para la realización artística que hace de sus reacciones manifestaciones puras e ingenuas, en el sentido de ser representaciones cargadas de inmediatez expresiva. Dichas manifestaciones se van a realizar al margen de los medios y enseñanzas que los adultos pongamos a su alcance ya que ellos poseen y van creando sus propios códigos y recursos, a diferencia del lenguaje hablado o escrito.

Es el propio dibujo, surgido de forma inconsciente en los primeros estadios, el promotor de manifestaciones posteriores. Su asombro ante las formas surgidas de los movimientos de su cuerpo incluso antes de que tenga control sobre éstos, el disfrute de ese movimiento, el placer que le producen las sensaciones táctiles y visuales de los distintos materiales, le incitan a la experimentación plástica mucho antes de que sea capaz de llevar a cabo representaciones figurativas.

El arte adulto y el arte de los niños

El análisis del arte infantil debe partir de la premisa de su diferencia respecto al arte adulto.

El segundo está sometido, tanto en la creación como en la apreciación, a condicionantes estéticos, culturales, sociales, económicos...que lo convierten en un ejercicio meditado y con una función determinada planteada antes de su realización. Frente al arte adulto tenemos el arte infantil que podemos considerar como una manifestación espontánea, sobre todo en sus primeras fases. En esta espontaneidad radica su esencia así como en los estímulos de los que parte.



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

El niño utiliza el dibujo como un medio de expresión no codificado previamente a nivel externo, ya que este lenguaje, a diferencia del oral y del escrito, cuenta con su propio y personal código de signos sin necesidad de un aprendizaje previo. A esto debemos sumar el carácter lúdico, de disfrute motor, de sorpresa constante que lo acompaña, creando este conjunto de características un arte en cuya espontaneidad e inmediatez radica su pureza y también, no lo dudemos, su belleza y potencial creativo.

El niño inicia su actividad en este campo muy tempranamente, incluso antes de tener a su disposición los materiales que van a reflejar los trazos derivados de sus movimientos. El bebé, aún acostado, mueve sus manos en el aire o sobre el polvo de una mesa, o, más adelante, sobre la arena. Será el placer del movimiento la motivación más temprana, llegando más tarde la sorpresa de ver que ese movimiento genera imágenes. El niño disfruta con la producción de huellas sobre la arena, el polvo, la comida...con sus propias manos o con instrumentos como palos, carbón, tiza, etc.

Este placer cuenta con dos atractivos esenciales para el niño: por un lado, el hecho de rayar y manchar responde a una apetencia innata que él satisface de este modo. Por otra parte, la sorpresa que le producen los trazos y las manchas generadas, a pesar de que en un principio su falta de coordinación visomotriz le haga imposible predecir los resultados. Pero incluso cuando se inicia y se consigue esa coordinación el niño siente una gran satisfacción al verse capaz de generar una realidad distinta por sí mismo.

Es necesario en este momento hacer una puntualización fundamental.

Hemos hablado de la espontaneidad y pureza del dibujo de los niños pero tras su inicio, la práctica se desarrolla, lógicamente, en un contexto determinado. Es evidente que, más allá de los aspectos universales de la plástica infantil a los que haremos referencia más adelante, existen una



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

serie de condicionantes derivados de ese contexto de desarrollo. Es obvio que en los últimos años el entorno en el que tiene lugar el crecimiento y desarrollo del niño ha variado sustancialmente. El cambio económico y social de las últimas décadas ha hecho cada vez más frecuentes las familias en las que ambos cónyuges trabajan, cuestión que se relaciona de forma casi inseparable con los hábitos lúdicos y de entretenimiento de los niños. El fenómeno de la televisión es ya en cierto modo un fenómeno antiguo, que en la actualidad está en proceso de cambio y de sustitución parcial por otros medios de más reciente creación, actualización permanente y adaptación a cualquier grupo de edad. Más allá de la incidencia que estos hechos tienen en aspectos tan fundamentales como el aprendizaje social, su característica fundamental en el campo que nos ocupa es el hecho de tratarse de modelos visuales permanentes en la vida del niño.

La televisión cuenta con canales temáticos que permiten la visualización a cualquier hora del día de dibujos animados de uno u otro tipo; las video consolas permiten el juego permanente con imágenes creadas de forma virtual; el ordenador personal, aun manteniendo su función de reproducción de juegos, ha trasladado el peso de su objetivo al de la comunicación, pero manteniendo un sistema de trabajo iconográfico compartido por muchos de los medios comentados anteriormente. Evidentemente, hace unas décadas los niños no carecían de modelos que pudieran condicionar su desarrollo gráfico pero el impacto de éstos, voluntario o involuntario, láminas de trabajo, tebeos, dibujos adultos...- era sólo puntual frente a la presencia permanente de los modelos gráficos de televisión y videojuegos que se da en la actualidad. Se trata ahora de referentes permanentes que necesariamente han de ejercer una influencia sobre el dibujo infantil, sobre sus patrones, sobre sus esquemas y sobre su desarrollo. Pensemos por un momento en el efecto que el uso de la simplificación gramatical de los mensajes de texto está haciendo sobre la utilización del lenguaje escrito en muchos adolescentes y traslademos esa influencia a un fenómeno mucho más



permanente en el tiempo y que afecta en muchos casos a individuos que aun no han iniciado su desarrollo gráfico o están en sus primeras fases.

EXPRESIÓN PLÁSTICA E INTELIGENCIA

En opinión de Vigotsky (1934), el lenguaje es el elemento fundamental en el desarrollo intelectual humano, al ser el responsable de la reestructuración del pensamiento cuando el individuo accede a él. Probablemente lleve razón. La palabra no es sólo la herramienta necesaria para el conocimiento del mundo sino que se erige en elemento fundamental para la articulación de los procesos mentales y para el descubrimiento de sí mismo. El proceso de interiorización al que hacía referencia Piaget (1964) se apoya en el lenguaje, primero a través de la verbalización de acciones (a la que haremos referencia más adelante) y mas tarde con la instauración del “habla interior” que como dice Marina (1993) “lo acompañará ya toda la vida”. El proceso de enseñanza del lenguaje es sin duda sorprendente y prodigioso. El niño se va adueñando de un código expresivo que le da la libertad para relacionarse con el mundo, pero es un proceso que precisa necesariamente de la relación social, inicialmente con los progenitores y posteriormente con el propio entorno. Sostiene Marina que *“sólo la presencia del otro permite al niño adueñarse de sus actos y actualizar su posibilidad fundamental, que es ser inteligente y libre”* (Marina, 1993: 71).

El nacimiento y desarrollo del lenguaje gráfico-plástico precisa sin duda de ese proceso de interiorización que permite la resolución de problemas y conflictos de forma diferida. Sin embargo aquí el niño parece actuar a partir de estímulos no sociales, al menos inicialmente, sino derivados de la experiencia perceptiva y condicionados por su desarrollo físico y psíquico. Se trata en este caso de un proceso perceptivo-expresivo que se relaciona más con la experiencia puramente sensorial y sensible que con discursos racionalmente estructurados. Indudablemente el lenguaje en



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

su proceso de interiorización del pensamiento, aporta una ayuda y complementa los mecanismos de percepción y expresión de las manifestaciones gráficas. Sin embargo, al menos inicialmente su peso no parece ser decisivo. Podríamos plantearlo como dos caminos paralelos con puentes esporádicos, que cada vez van siendo más frecuentes. Como hemos comentado y probablemente volvamos a hacer, parecen existir unas pautas gráficas ligadas al desarrollo cognitivo que con matices- son al menos inicialmente universales. Estas pautas constituyen en sí mismas un lenguaje de conceptos amplios que, como veremos, se autoalimentan para la generación de otros más complejos en un proceso interno que, si bien necesita de la experiencia, no siempre precisa de la relación con el otro para su desarrollo, con todos los matices que esta afirmación puede conllevar.

La actividad artística implica por tanto acciones que precisan necesariamente de un proceso intelectual complejo. Tanto la percepción como la realización gráfica parten de un sistema de signos codificados sólo parcialmente. Esto implica que en ambas acciones la persona haya de enfrentarse a la decodificación (en la percepción e interpretación) o a la codificación (en la realización). Ambos procesos conllevan una actividad compleja, aún más si consideramos el hecho de que dicha codificación es relativa, matizable y, como hemos dicho, parcial, pues una parte del código gráfico utilizado, o la caracterización de los elementos de ese código, están altamente influidos por las características personales del creador lo que implica que el proceso interpretativo se convierta en deductivo.

Vemos pues, que se trata de una actividad cognitivo-perceptiva, y ésta no es permanentemente espontánea sino influida por la experiencia. Como tal, la apreciación, comprensión y realización artística puede considerarse como una forma de inteligencia. Este planteamiento fue argumentado por primera vez por John Dewey en 1934 y posteriormente apoyado por otros autores entre los que cabe destacar a David Ecker en 1963.



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

Dewey planteó que la inteligencia no es algo cuantitativo, algo que se posee en una cantidad determinada, sino la forma en que alguien se enfrenta a un problema determinado y el modo en el que lo resuelve. Así, cuando el niño se sitúa delante de un papel en blanco, debe encontrar la manera de reflejar una idea o un sentimiento, escogiendo el material adecuado y manejando éste para que le sirva efectivamente como un medio para transmitir lo que desea.

Durante el proceso se va a enfrentar a multitud de circunstancias, ya accidentales, ya consecuencia de la interacción de los distintos elementos que intervienen en el, que le obligan a tomar una serie de decisiones destinadas al fin último de la representación buscada. Todo ello nos lleva a calificar esta actividad como un proceso en el que interviene un modo de inteligencia cualitativo. Dewey, se refiere a esta selección y organización de cualidades en función de su expresividad como una toma de decisiones inteligente en el ámbito de lo cualitativo:

Cualquier idea que ignora la función necesaria de la inteligencia en la producción de obras de arte, se basa en la identificación del pensamiento con la utilización de un tipo especial de material, signos verbales y palabras. Pensar de forma eficaz en términos de relación de cualidades requiere tanto la utilización del pensamiento como pensar en términos de símbolos, verbales y matemáticos. Por lo tanto, aunque las palabras se manipulen fácilmente de forma mecánica, la producción de una obra de arte auténtico probablemente requiera más inteligencia de lo que la mayoría de quienes se enorgullecen de ser “intelectuales” denominan pensamiento. (Dewey, 1934:53)

A pesar de que, como hemos visto, tradicionalmente se apunte al lenguaje verbal como fundamento del pensamiento, esta afirmación, aun siendo cierta, admite una serie de matices con un peso notable en el ámbito artístico. En el campo de las artes, el bailarín con el movimiento, el compositor con el sonido o el artista plástico con el color o la forma, llevan a cabo tareas de



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

organización que necesitan un proceso intelectual igualmente complejo aunque los contenidos con los que se trabaja y la apreciación del resultado son evidentemente diferentes. Obviamente la planificación de una obra de arte implica, en determinados estadios, del proceso intelectual racionalizador tradicionalmente considerado, sin embargo, tanto en las primeras fases de la creación en las que se genera la idea, la intención estética y el esbozo de la obra, como durante el desarrollo, con la resolución de situaciones específicas o la modificación aparentemente espontánea de aspectos de la propuesta, es cuando interviene esa forma de inteligencia a la que Dewey hace referencia.

No se barajan en esos momentos conceptos verbalizables sino que se dan respuestas rápidas a estímulos visuales o sonoros sin que sea precisa una verbalización ni de unas ni de otros. Para John Dewey, esta inteligencia que podríamos llamar cualitativa es probablemente de uso más frecuente en la vida diaria. Dentro de las investigaciones recientes en este campo, es probablemente Howard Gardner, en el ámbito del Proyecto Zero de la Universidad de Harvard, quien ha desarrollado las teorías más interesantes y sólidas a este respecto.

Gardner ha concretado los mecanismos cognitivos que subyacen en el desarrollo artístico, al margen de las etapas evolutivas aunque otros autores, como Parsons (1987) sí establecen una serie de etapas en la apreciación artística, empírica, moral y estética. Estas investigaciones dieron lugar a la conocida Teoría de las Inteligencias Múltiples. Existirían siete tipos de inteligencias que podríamos agrupar en tres grandes bloques: la lingüística y la matemática, por una parte, que son las valoradas tradicionalmente en el proceso educativo; la musical, la corporal-cinestésica y la espacial, que serían las de aplicación no exclusiva- en las actividades artísticas; por último tenemos las que podríamos llamar inteligencias personales, la interpersonal y la intrapersonal, imbricadas con las relaciones sociales y el autoconocimiento.



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

Heargraves (1991) nos dice que, en lo referente a los tiempos de adquisición y desarrollo de las capacidades artísticas, dentro del enfoque cognitivo, existen dos tendencias: las que consideran que los aspectos más interesantes del desarrollo se frenan en la adolescencia -Piaget, y otros autores en su línea como Parsons (1987)-; y por otra parte los que creen que ese desarrollo continúa más allá de estas edades. Para Gardner, sin embargo, las principales adquisiciones evolutivas para crear o apreciar el arte tienen lugar antes de los siete años. Parsons toma como referencia, entre otras, la psicología cognitiva de Gardner. Sin embargo parece existir una mayor flexibilidad temporal en los planteamientos de aquel. En su propuesta de las cinco fases de la comprensión artística no acota de forma rígida cada una de ellas, si bien establece una correlación bastante clara con la edad en las dos primeras.

A pesar de que, como estamos viendo, parece haber una coincidencia generalizada en las teorías más recientes, acerca del hecho de que no se puede hablar de una inteligencia artística como tal, sí parece existir una relativa unidad de criterio cuando hablamos del uso de capacidades o formas concretas de pensamiento para la creación y la percepción gráfico-plásticas, fundamentalmente la capacidades espaciales- y su importancia dentro del conjunto de los procesos del pensamiento, en el contexto de una mente dinámica que ha de establecer relaciones activas en el proceso de exploración de la realidad.

Es muy importante trabajar el lenguaje plástico desde las edades más tempranas ya que ayuda a desarrollar la creatividad del niño además de la psicomotricidad fina, la coordinación óculo-manual,... conceptos que se encuentran integrados en el curriculum de Educación Infantil. En la escuela podemos realizar diferentes talleres y rincones de trabajo en los que se emplear distintas técnicas de expresión plástica.



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

Algunos de los talleres pueden ser:

- “Taller de pintura” en el que podemos realizar diferentes cuadros para decoración.
- “Taller de plastilina” para realizar diferentes objetos en tres dimensiones.
- “Taller de manualidades” en el que podemos confeccionar regalos para dárselos a papá o mamá.
- “Taller de construcciones” en el que podemos realizar diferentes juguetes.
- “Taller de disfraces” en el que confeccionamos disfraces para la festividad del carnaval.

También podemos trabajar la expresión plástica en algunos rincones de trabajo, como por ejemplo:

- “Rincón del artista”, en el que podemos realizar diversas actividades plásticas como un collage, una vidriera de papel celofán,...
- “Rincón de plástica”, para realizar dibujos con diferentes materiales como pintura, rellenos de plastilina, con colores,...
- “Rincón de la creatividad”, en el que podemos realizar actividades plásticas con diversos materiales de desecho, como por ejemplo un robot con latas, plásticos, papel de aluminio,...

En Educación Infantil podemos utilizar diferentes técnicas de expresión plástica, como las siguientes:

- Pintura: A través de la pintura los niños descubren los colores, las formas, el trazo, ... La pintura estimula la comunicación, la creatividad, sensibilidad, y aumenta la capacidad de concentración y expresión de los niños. La pintura es una técnica importante ya que ayuda al desarrollo individual del niño, a su autoestima y fomenta la creatividad.
- Esgrafiado: El esgrafiado es una técnica de arte donde se dibuja haciendo incisiones en una cartulina. En primer lugar debemos colorear la cartulina con diferentes colores. Cuando hayamos



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

cubierto la hoja completamente, cubrimos de nuevo con témpera negra y un pincel. Después con un punzón realizamos nuestro dibujo sobre la cartulina.

– Modelado: El modelado es una técnica plástica que consiste en trabajar diversos materiales plásticos como la arcilla,... para crear objetos o personas semejantes a la realidad. En infantil se utiliza la plastilina para hacer modelados. :

– Collage: El collage es una técnica de expresión plástica que consiste en ensamblar diversos elementos formando figuras, paisajes, formas, personas,... Por ejemplo podemos utilizar papel de periódico, revistas, fotografías, legumbres, macarrones, papeles de colores,... y el trabajo quedaría bonito y creativo.

– Construcciones: Las construcciones consisten en realizar trabajos en tres dimensiones, utilizando diversos materiales, principalmente de desecho como por ejemplo: cajas de cartón, plásticos, botellas, papel, botones, revistas, cuerdas,...

La expresión plástica, en Educación Infantil, es un lenguaje que debe trabajarse de forma globalizada junto al lenguaje corporal, verbal, musical y audiovisual. El lenguaje plástico es fuente de conocimiento ya que contribuye a fomentar la imaginación y la creatividad del niño/a, aprende a utilizar diversos materiales como pinturas, papel, materiales de desecho,...



UNIDAD 3

APLICACIÓN DE ACTIVIDADES PARA EXPRESIÓN PLÁSTICA.

INTRODUCCIÓN

¿Que son las técnicas grafo plásticas?

Son estrategias que se utiliza en la educación desde la temprana edad de los niños para desarrollar la psicomotricidad fina y la creatividad para el proceso de aprendizaje en especial el de la lectura y escritura.



Técnicas a realizar

- Trozado
- Rasgado
- Armado
- Arrugado



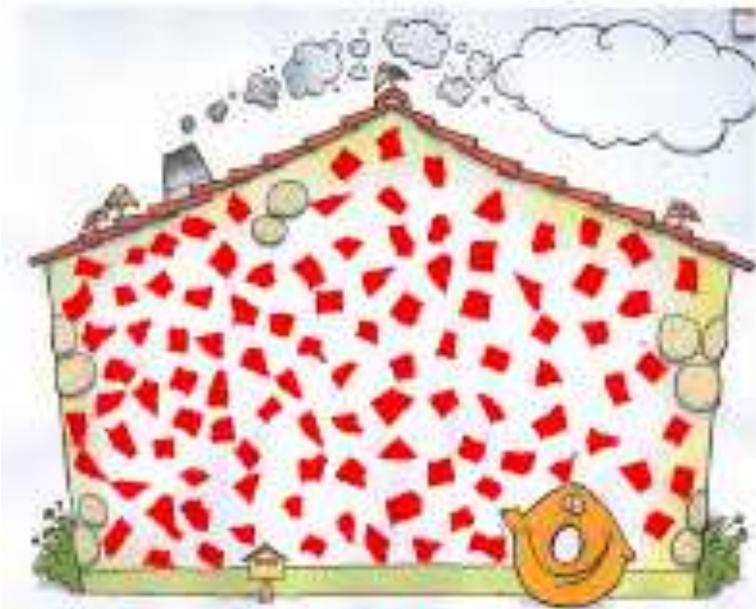
INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

- Plegado
- Entorchado
- Dactilopintura
- Rasgado

TROZADO

Es Romper o hacer pedazos sin el auxilio de ningún instrumento.

El rasgado de papel además de producir destrezas permite que el niño obtenga sentido de las formas y conocimientos del material, lo cual le permitirá más tarde trabajar con otros materiales.

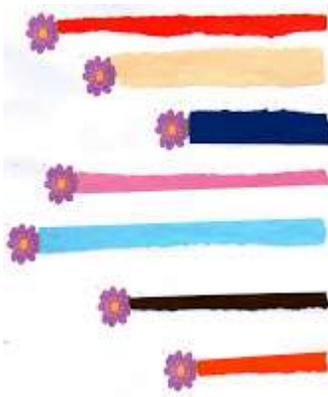




RASGADO

El rasgado de papel además de producir destrezas permite que el niño obtenga sentido de las formas y conocimientos del material, lo cual le permitirá más tarde trabajar con otros materiales.

Cuando el niño practica el rasgado, debe iniciarse en formas libres que después identificará como formas sugerentes, a medida que domine el rasgado podrá manifestarse creando formas figurativas geométricas.





ARMADO

Consiste en transformar creativamente un objeto o elemento en otro de diferente significado y uso.



ARRUGADO

Esta técnica es esencial para los niños porque permite abrir la mano y poder empezar con las demás actividades. Desarrolla la coordinación motora fina, por ello es un elemento necesario en la pre-escritura inicial. También permite básicamente desarrollar la coordinación viso-motora fina, percepción táctil y destreza manual.



PLEGADO

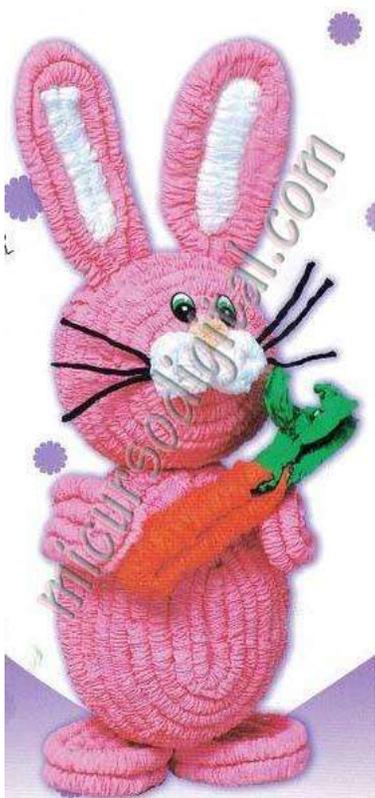
Se constituye en un ejercicio de coordinación motriz, el cual presenta un cierto grado de complejidad su práctica continua promueve la creatividad y la imaginación del niño.





ENTORCHADO

Con esta técnica se pretende conseguir la misma presión sobre el papel de tal manera que se le proporcione al niño la ejercitación continua en los dedos índice y pulgar de ambas manos.





DACTILOPINTURA

Pintar con los dedos es una actividad sencilla y divertida que puede emplearse para estimular a los niños/as, en general, a partir de los 6 meses de edad.



Técnica Pintura

Materiales: Agua: sola, con color, con espuma...

Tempera para niños: líquida, espesar con harina, con jabón batida, Barro. Almidón.

Engrudo. Crema de afeitar. Harinas. Cola vinílica.

Qué hacer con los materiales: libre exploración de materiales sobre soportes bi y tridimensionales.

Soportes y con que dejo huellas:

*Sobre soportes varios: Papeles de todo tipo color, textura y tamaño.



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

*Cartones de todo tipo color, textura y tamaño.

*Cajas de todo tipo color, textura y tamaño.

*Estructuras tridimensionales. Telas...

Huella: Con dedos, pies, pomos, pinceles, brochas, hisopos, lanas, cuerdas, plumas, rodillos, goma espuma, etc

Técnica modelado

Materiales:

Masas no tóxicas: plastilina. Caucho sintético.

Masas: de sal, de harinas de trigo y maíz, con aceite, con arena, de miga de pan, de sal combinada, masa elástica, etc. con diferentes incrustaciones de materiales varios.

Arcillas: de diferentes colores (arcilla sin horno).

Papel reciclado. Mache

Soportes y con que dejo huella: Con superficie de apoyo y solo entre las manos, Sobre soportes varios, objetos varios para dejar huella: sellos, caracoles, palitos, tapas de diferentes tamaños, moldes de diferentes tipos, etc.

Técnica dibujo

Materiales; Lápices de cera (crayones): gruesos y finos, lápices de colores, marcadores: finos y gruesos. Tizas.



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN
GUIA DE APRENDIZAJE

Que hacer con los materiales: LIBRE EXPLORACION DE MATERIALES.

Crayón solo, crayón y base, témperas y agua (aguadas). Frotados (frotage) con todo tipo de elemento colocado bajo soporte.

Tizas: seca, húmeda, con agua, agua azucarada con leche, frita con aceite.

Soportes y con que dejo huella: Papeles, cartones, cartulinas de distintas formas, tipos y tamaños. Que tengan diferentes texturas, colores y formas.

Papeles gruesos secos y húmedos sobre otras superficies en la que deje huella.

Técnica trozado-pegado (collages)

Todo material que pueda trozarse con los dedos.

Todo material que pueda pegarse: Recortes de papeles varios, plásticos, telas, lanas, madera, cartón, material reutilizable o reciclable, otros que tengan color, texturas, flexibilidad, plasticidad, transparencia, agujeros, etc.

Pegamentos: siempre debe ser húmedo, suave, resbaloso y realizado con productos naturales.

Papeles varios: blanco y de color, de dibujo, de diario sin imprimir, de computación gruesos, cartulinas varias, papel de envolver, encerado, brillantes, cartones varios lisos y corrugados, reciclables, de diarios, de empapelar, de imprentas, revistas y catálogos, cajas de todo tamaño y tipo, bolsa de compras, papel crepe, adhesivo, toallas de papel, higiénico, lija, fluorescente, pergamino, engomado, regalo de fantasía, etc.



Materiales para la construcción de pintura y collages.

Acetato, adornos, alfombras (trozos), algodón, botellas plásticas, cables de teléfono, gasa, cajas, cepillos, cierres, cintas, corchos, cordones, cintas adhesivas de todo tipo, caracoles, cortezas, envolturas, esponjas, espuma, etiquetas, fideos, flores, hierbas, condimentos, gomas, hilos, lana, llaves, mimbre, nueces, paja, ramitas, plumas, semillas, tapas, telas, tubos, maderas, hojas secas, etc.





INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN
GUIA DE APRENDIZAJE





Tipos de materiales didácticos.

Cuando el niño ingresa al jardín deberá comenzar con actividades de exploración de material didáctico, con el fin de estimular el descubrimiento de cualidades que posteriormente servirán como atributos (color, forma, tamaño, peso, textura, etc.)

Es muy importante que el niño juegue con el material libremente antes de utilizarlo en un trabajo específico.

- Embonados
- Ensartados
- Plantados
- Encajes
- Fichas de Dominó
- Rompecabezas
- Loterías
- Dados didácticos



UNIDAD 4

TIPOS DE MATERIALES

DIMENSIÓN MATÉRICA

Los medios artísticos en su dimensión matérica poseen una serie de cualidades físicas, de las que el arteterapeuta debe tener conocimientos suficientes. Si este mantiene una relación constante con las actividades artísticas podrá experimentar con mayor facilidad la conexión sensorial con los materiales para llegar a vivenciar lo que transmiten, evocan o propician.

Varias autoras han planteado cuestiones sobre los criterios de selección de las técnicas y los materiales artísticos más adecuados, según el tipo de patología o problema.

Landgarten (1987) discute sobre los beneficios terapéuticos que pueden aportar cada uno de estos medios, estableciendo una clasificación según el nivel de control técnico de sus propiedades, a la que llama *Media Dimension Variables (MDV)*, (tabla nº 1). La autora afirma que, de acuerdo con este punto, se puede elevar o bajar el estado afectivo del cliente, influir en su libertad de expresión y engañar las defensas.



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN
GUIA DE APRENDIZAJE

Tabla n° 1. Clasificación de Landgarten según el nivel de control técnico de cada medio plástico-visual

	Control Alto (Grado de dificultad baja)	Control Medio (Grado de dificultad medio)	Control Bajo (Grado de dificultad alto)
Gráfico	- Lápiz de Grafito (dureza media) - Lápices de colores - Lápiz Pasta - Plumón	- Cera blanda - Pastel graso	- Carboncillo - Tinta China - Pastel seco - Tiza
Pictórico	-Témperas -Pinceles gruesos y brochas	- Pintura de dedos - Lápices acuarelables - Acrílicos - Pastel graso con trementina - Sprays	- Acuarela - Óleo - Rodillo - Espátula - Esponja
Tridimensional	- Plastilina - Arcilla o barro - Pasta de sal	- Cartón pluma - Greda , Yeso - Material de desecho - Papel Maché	- Talla - Gubias - Moldes
Otros	- Revistas y papeles para collages	- Costura y estampado	- Grabado - Video - Fotografía - Ordenadores

Wadson (1980) y Dalley (1987) mantienen una opinión parecida. Para Wadson, los materiales con un grado de dureza alto son más fáciles de controlar. Respecto a los materiales blandos o fluidos percibe en la mayoría de sus pacientes una mayor tolerancia y aceptación a la incertidumbre. También expone que los objetivos planteados, durante las sesiones, y las características de los usuarios condicionan la elección de los materiales y técnicas plástico-visuales, por parte del arteterapeuta.

Cuando se realizan ejercicios de libre asociación o para favorecer la comunicación grupal o familiar, los medios rápidos como pasteles o crayones son los más indicados.

Si se pretende potenciar la espontaneidad y creatividad del individuo hay que proporcionar gran variedad de materiales donde se pueda experimentar tamaños, formatos, propiedades, formas distintas de aplicarlos. En el caso de personas con discapacidades físicas, niños muy pequeños o ancianos poco autónomos, se pueden ofrecer materiales de manipulación sencilla como lápices de

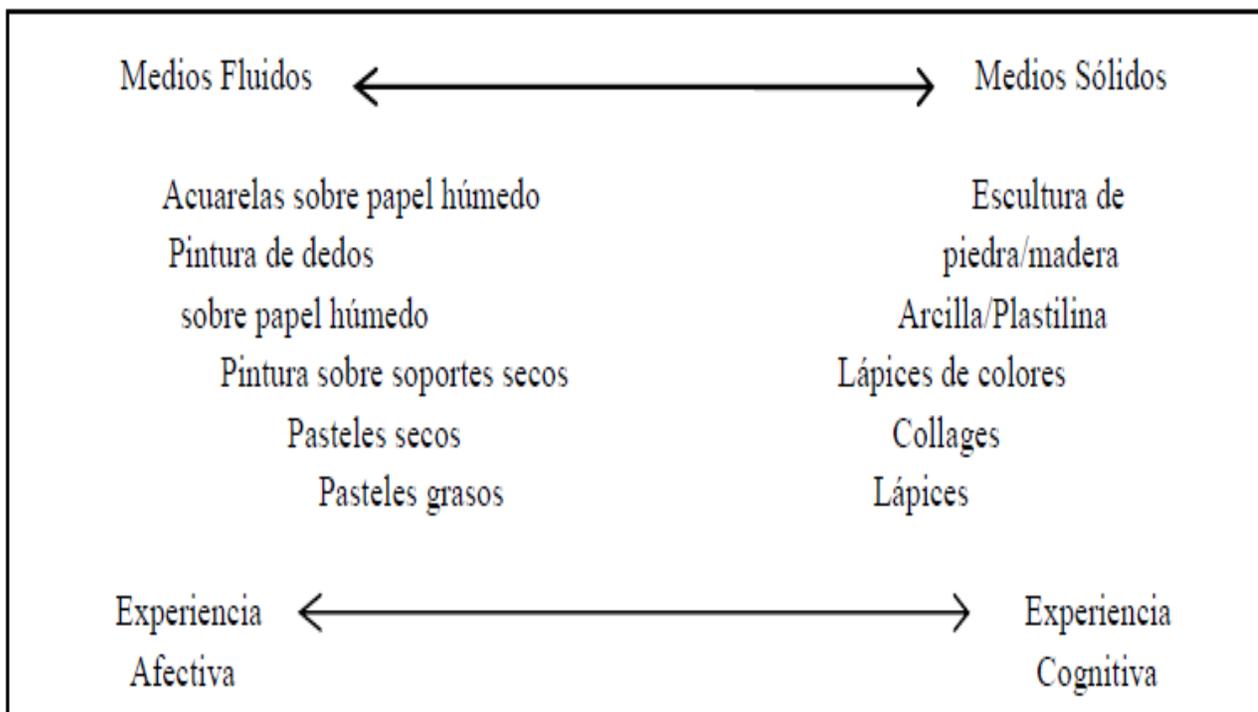


colores gruesos, ceras o pasteles. Brindar la oportunidad de poder mancharse con las pinturas u otros utensilios puede ser revitalizante para un individuo severamente inhibido.

Tras sus experiencias clínicas, Dalley (1987) ha observado que la pintura permite una expresión afectiva más fluida, mientras que los trazos dibujados a lápiz suelen implicar más control.

Kagin y Lusebrink (1978) proponen un esquema donde clasifican las propiedades físicas de los medios plásticos y visuales según su poder evocativo. (Ver tabla n° 2). Cuanto mayor sea la fluidez del medio, más estados emocionales evocará. Los medios más sólidos tienden a contener las emociones y a procesar la información de forma cognitiva.

Tabla n° 2. Clasificación de las propiedades de los medios artísticos propuesta por Kagin y Lusebrink





INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

El uso de técnicas y medios plástico visuales presentan un potencial extraordinario en el proceso arteterapéutico desde sus dimensiones tanto psicológica como matérica.

Cada técnica plantea una serie de retos diferentes, por lo tanto, es importante que los participantes tengan la oportunidad de trabajar con la máxima variedad posible.

Si la técnica siempre es la misma, los sujetos tenderán a repetir comportamientos.

En cambio, con la variación cíclica de los medios artísticos, se ofrece la posibilidad de desbloquear reacciones y transformar actitudes frente a todas las situaciones que se vayan experimentando en el setting, incluso aquellas que, en un principio, puedan provocar rechazo.

El uso de las técnicas plásticas supone un poder de adaptación de la imaginación a los materiales que presentan posibilidades particulares, limitadas por una parte, pero llenas de recursos insospechados. Por lo tanto, la persona no debe convertirse en prisionero de un procedimiento, la técnica no ha de aplicarse como un código rígido y definitivo, ya que perdería su valor fundamental, su carácter de descubrimiento.

Lo importante es que siempre prevalezca en el trabajo plástico la personalidad del individuo.

Por otra parte, por ricas que sean las técnicas artísticas, solamente tendrán un valor terapéutico si proporcionan una vía de comunicación entre paciente y terapeuta, incentivada a través del uso del material adecuado. Es fundamental que los arteterapeutas conozcan las múltiples posibilidades que ofrecen la gran variedad de materiales y técnicas plásticas y/o visuales en un setting terapéutico. Para adecuar los objetivos de sus demandantes los terapeutas artísticos tendrán en cuenta las implicaciones físicas y psíquicas que los materiales contienen en sí mismos.



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN GUIA DE APRENDIZAJE

Según la bibliografía revisada algunos arteterapeutas siguen criterios a la hora de seleccionar los medios artísticos. Se rigen por el nivel de control técnico, su carga simbólica, lo que evoca la manipulación de las cualidades matéricas, el grado de bienestar, etc. Sin embargo, resulta una labor compleja clasificar los materiales según el tratamiento aplicado y la gran diversidad de usuarios existentes.

También se constata la escasez de investigaciones científicas que especifiquen con rigor aspectos que orienten la selección de los materiales y técnicas. Esta ausencia deja abiertas interesantes vías de investigación, cuyas aportaciones permitirían llenar un vacío y ser de gran utilidad para hacer más eficaces los tratamientos arteterapéuticos.

B.- Base de Consulta

TÍTULO	AUTOR	EDICIÓN	AÑO	IDIOMA	EDITORIAL
Introducción a la expresión plástica infantil	Miguel García Córdova	Ecuador	2014	Español	Región de Murcia Consejería de Educación, Universidades y Empleo Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística
LA EXPRESIÓN PLÁSTICA EN EDUCACIÓN INFANTIL	Revista digital para la	España	2010	Español	Federación de Enseñanza de



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR JAPÓN
GUIA DE APRENDIZAJE

	enseñanza infantil.				CC. OO.de Andalucía
LA EXPRESIÓN PLÁSTICA: UN RECURSO DIDÁCTICO PARA CREAR, APRECIAR Y EXPRESAR CONTENIDOS DEL CURRÍCULO ESCOLAR	Castro Bonilla, Julieta	Costa Rica	2006	Español	Universidad de Costa Rica Facultad de Educación Instituto de Investigación en Educación
Significado y Funciones de la Expesion Plástica y su didáctica en la educación inicial	María Dolores Medina Benítez	2015	España	Español	Universidad de las Palmas de la Gran Canaria



B. Base práctica con ilustraciones

Expresión Plástica

Ngwen Garcia Córdoba

Paralelismo entre las fases del desarrollo intelectual de Piaget y el desarrollo de la expresión plástica en Loquet y Lowenfeld		
Desarrollo intelectual Piaget	Desarrollo de la expresión Plástica Loquet	Desarrollo de la expresión Plástica Lowenfeld
Periodo sensoriomotor (0-2 años)	Periodo del garabato (1 2-3 años)	Periodo del garabato (18 meses-4 años)
Acciones cognitivas exteriorizadas Respuestas psicocomólicas	Expresión plástica gestual Esquemas gráfico-motores con resonancias sonoras y cinestésicas	Expresión plástica gestual Esquemas gráfico-motores con resonancias sonoras y cinestésicas
Periodo preoperacional (2-7 años)		
Etapas preconceptiva o prelógica (2-4 años)	Periodo de transición del garabato a la figuración. Protoesquemas figurativos.	Periodo del garabato (18 meses-4 años)
Inicio de acciones cognitivas internas Pensamiento representacional Uso acentuado de símbolos	Intencionalidad representativa y tendencia a la organización formal. Primeros esquemas formales	Expresión plástica gestual Esquemas gráfico-motores con resonancias sonoras y cinestésicas
Etapas intuitiva (4-7 años)	Periodo del realismo intelectual (4-7 años)	Etapas preesquemáticas (4-7 años)
Interpretación de la realidad a partir de las experiencias perceptivas inmediatas. Yuxtaposición de conocimientos parciales	Organización de imágenes con predominio de lo conceptual - vivencial sobre lo estrictamente visual Conjugación de distintos puntos de vista en un mismo esquema formal	Intencionalidad representativa Abandono del distorsión motor como base de las realizaciones
Periodo de las operaciones concretas (7-12 años)	Periodo de transición del realismo intelectual al realismo visual (7-12 años)	Etapas esquemáticas (7-9 años)
Movilidad del pensamiento, reversibilidad, capacidad de relacionar y combinar varios elementos Organización de la conducta cognoscitiva en sistemas estructurados y acciones coherentes.	Primeros símbolos de organización naturalista Integración de detalles en el conjunto Aproximación a la representación con punto de vista único	Adquisición de esquemas propios para la representación de conceptos Integración de detalles en la representación Intentos de organización espacial realista Primeros intentos de perspectiva
		Comienzo del realismo (9-12 años): Superación de los esquemas Aproximación al realismo visual
Periodo de las operaciones formales (a partir de los 12 años)	Periodo del realismo visual (a partir de los 12 años)	Etapas postnaturalistas (12-14 años)
Pensamiento hipotético-deductivo, rigurosamente sistemático, generalizador ideal y abstracto.	Representación con sistema de referencia o punto de vista único Aceptable valoración naturalista de esquemas formales y lumínicos	Fin del arte espontáneo Representación naturalista Análisis crítico de las producciones



Desarrollo De La Creatividad



LA CREATIVIDAD

La creatividad es la forma de expresarse uno mismo, usando la originalidad y la imaginación

FUNCIONES DE LA EXPRESION PLASTICA

Función comunicativa



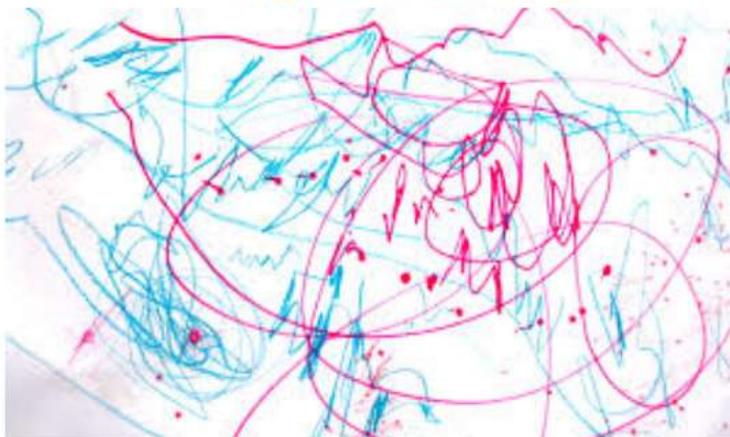
Función representativa



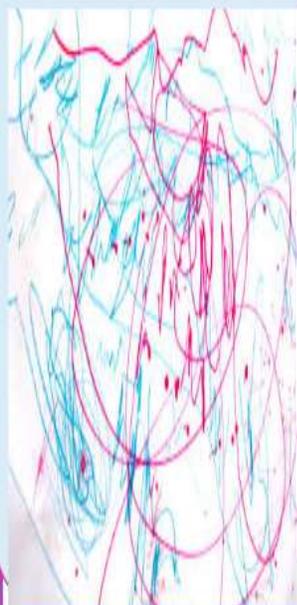
Función lúdico-creativa



ETAPAS GRÁFICAS DE DESARROLLO DEL DIBUJO INFANTIL



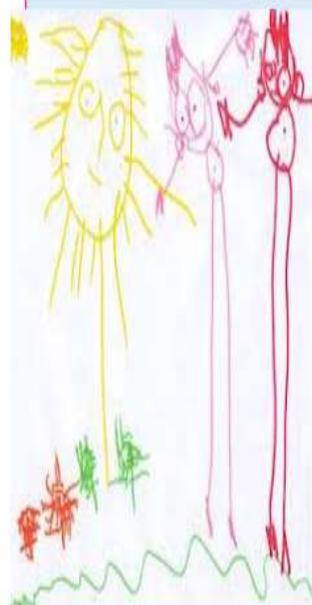
**GARABATEO
DESORDENADO**



**GARABATEO
CONTROLADO**



**GARABATEO
CON NOMBRE**





4. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE 1: Análisis y Planeación
Descripción: Discusión sobre las lecturas, artículos y videos. Observación atenta y detallada de las éticas que emiten los niños y las personas que están en su contexto para lograr la respuesta de los demás.
Ambiente(s) requerido: Aula amplia con buena iluminación.
Material (es) requerido: Infocus.
Docente: Con conocimiento de la materia.

5. ACTIVIDADES

- Controles de lectura
- Exposiciones
- Presentación del Trabajo final

Se presenta evidencia física y digital con el fin de evidenciar en el portafolio de cada aprendiz su resultado de aprendizaje. Este será evaluable y socializable



6. EVIDENCIAS Y EVALUACIÓN

Tipo de Evidencia	Descripción (de la evidencia)
De conocimiento:	Ensayo expositivo grupal de lecturas Definición del tema de investigación
Desempeño:	Trabajo grupal presentación del trabajo sobre estimulación temprana
De Producto:	Trabajo de realizado
Criterios de Evaluación (Mínimo 5 Actividades por asignatura)	Actividad N° 1: Lectura analítica sobre la Expresión Plástica. Actividad N° 2: Exposición de temas asignados en grupos. Actividad N° 3: Práctica de técnicas grafo plástica Actividad N° 4: Práctica de técnicas grafo plástica, exposición de actividad concluida.

Elaborado por: Lourdes Chiluisa	Revisado Por: MSc. Daniel Shauri	Reportado Por: Dr. Milton Altamirano



INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR "JAPÓN"



www.itsjapon.edu.ec

Calle Mariete de Veintimilla y
Cuarta Transversal
2 356 368